

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE  
Direction de l'enseignement scolaire

**Table ronde sur l'enseignement professionnel adapté  
SEGPA et EREA**

**Réunion du 8 décembre 2000**

**Synthèse des travaux**

La deuxième réunion consacrée à la table ronde sur l'enseignement professionnel adapté a lieu le vendredi 8 décembre 2000 au ministère de l'éducation nationale.

L'ensemble des organisations syndicales invitées sont représentées à l'exception du SNETAA. Mme Joëlle Dusseau et M. Jacques Sénecat, inspecteurs généraux de l'éducation nationale participent à la table ronde au titre de l'IGEN.

En préalable à cette séance de travail, les représentants du SNU-ipp, du SE-UNSA et du SGEN-CFDT annoncent qu'elles viennent aujourd'hui pour négocier sur les obligations horaires des personnels et sur l'assurance de la pérennité de la structure SEGPA. Faute de quoi, ils indiquent qu'ils quitteront la table ronde. Le SN-FO-LC s'associe à cette déclaration.

Bernard Maccario pour la DESCO rappelle que l'objet de la table ronde est connu. Il a été fixé par le ministre délégué et précisé par le directeur de l'enseignement scolaire. Il annonce la mise en place d'un groupe de travail sur les SEGPA à la demande du ministre de l'éducation nationale dans le cadre de la réflexion engagée sur le collège. Il souligne la cohérence d'ensemble de la démarche table ronde, groupe de travail, tant au niveau du pilotage assuré par la DESCO qu'au niveau des thèmes abordés.

Le SNLJ-ipp, le SE, le SGEN, quittent la réunion et remettent une adresse commune au directeur de l'enseignement scolaire. Le SN-FO-LC et le SNEP/FSU se retirent également.

Après une suspension de séance, les travaux reprennent sur la base de l'ordre du jour prévu après avoir précisé que la table ronde doit recueillir des propositions et non arrêter des décisions.

✓ **Observations sur la synthèse de la réunion du 15 novembre**

L'UNSEN-CGT réaffirme ses propositions émises le 15 novembre et qu'elle ne retrouve pas dans la synthèse proposée par la DESCO. Elles portent sur la question des obligations de service, la formation des enseignants: le recrutement et le parcours de professionnalisation des élèves.

Le SNALC insiste sur l'importance du volontariat des professeurs appelés à enseigner en SEGPA.

Bernard Maccario précise que la question du recrutement des élèves sera traitée par le groupe de travail, dans le cadre de la réflexion sur le collège.

✓ **Présentation du rapport des inspections générales sur l'état des lieux des SEGPA**

Le rapport sur les SEGPA, réalisé conjointement par l'IGEN et l'IGAENR, est présenté, dans ses grandes lignes, par M. Jacques Sénecat et Mme Joëlle Dusseau.

Ce rapport répond à une commande précise des cabinets des ministres précédents. Il constitue un état des lieux réalisé dans huit académies et non une évaluation de la mise en œuvre des textes en vigueur sur les SEGPA. L'extrême diversité des situations observées est à souligner mais il faut se garder de toute tentative de généralisation.

#### Affectation des élèves en SEGPA

Les observations effectuées ne permettent pas de conclure à l'existence de dérives importantes dans l'application des critères de recrutement. Si une harmonisation paraît nécessaire, elle ne doit pas relever d'un texte de portée nationale mais plutôt d'une action au niveau départemental.

#### Suivi des élèves et accès à la qualification

Les résultats significatifs d'actions pour favoriser l'accès à la qualification reposent sur un engagement collectif et une vision positive des élèves. Ils combinent pilotage rigoureux et réflexion globale sur l'accueil et le suivi, en lycée professionnel. L'offre de formation qualifiante et diplômante doit être ajustée au public des SEGPA et le CAP semble être le diplôme le mieux adapté.

#### Intervenants en SEGPA

La situation des enseignants titulaires varie selon les académies. Les enseignements professionnels sont assurés presque exclusivement par des PLP2 avec une présence, variable selon les académies, d'auxiliaires, de stagiaires ou de contractuels. L'intervention des enseignants de collège est constatée partout mais elle se réalise de façon très inégale.

#### ✓ **Echange de vues**

Bernard Maccario, après avoir rappelé que le rapport des inspections générales ne constitue pas l'objet du débat mais un élément de réflexion, invite les participants à s'exprimer sur le parcours de professionnalisation des élèves de SEGPA en se plaçant, notamment, du point de vue du diplôme préparé et des structures susceptibles de répondre aux besoins spécifiques de ces élèves.

Inspection générale de l'éducation  
de l'enseignement supérieur et de la recherche

Inspection générale de l'éducation nationale

29-10-2001

JOL  
Educ  
ISA  
E. B.

# Les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA)

## État des lieux

N° 000065

N° 00-039

Septembre 2000

## LISTE DES DESTINATAIRES

MONSIEUR LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

CABINET

- M. FORESTIER
- M. ULRICH
- M. HUSSENET
- M. **VILLAIN**
- M. VIMONT
- M. **MION**
- M. **SEKSIG**

MONSIEUR LE MINISTRE DELEGUE A L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

CABINET

- M. RAMIREZ
- M. VALADAS

ENVOIS ULTERIEURS

- M. DE CAUDEMAR
- M. DELLACASAGRANDE
- Mme CILLE

Mesdames et Messieurs les Recteurs d'académie

Mesdames et Messieurs les Inspecteurs d'académie, DSDEN  
(sous couvert des recteurs)

*Inspection générale de l'administration  
de l'Éducation nationale et de la recherche*

*Inspection générale de l'Éducation nationale*

# **Les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA)**

## **État des lieux**

**Jean-Pierre LEVEQUE  
Yves MOULIN**

**Joëlle DUSSEAU  
Jacques SENECAAT**

**N° 000065**

**N° 00-039**

**Septembre 2000**

<b>I. RECRUTEMENT, SUIVI DES ÉLÈVES ET ORIENTATION .....</b>	<b>4</b>
1.1. Les publics recrutés .....	4
1.2. L'utilisation des critères .....	4
1.3. Le fonctionnement des commissions et les instruments de régulation .....	4
1.4. Le suivi des élèves et les réorientations au sein du collège .....	4
1.5. Le droit des familles.. .....	10
1.6. Le devenir des élèves de la classe de troisième de SECPA.. .....	10
<b>II. - LES INTERVENANTS EN SEGPA .....</b>	<b>11</b>
11.1. Les catégories d'enseignants .....	11
11.2. La concertation.. .....	13
11.3. Le directeur-adjoint chargé de la SEGPA.. .....	14
11.4. Le vécu des personnels enseignants des SEGPA .....	14
<b>III.- LES ENSEIGNEMENTS.....</b>	<b>15</b>
111.1. L'enveloppe hebdomadaire.. .....	15
111.2. Les matières enseignées.. .....	16
<b>IV. LES STAGES EN ENTREPRISE.. .....</b>	<b>18</b>
IV.1. Les différentes situations observées.. .....	18
IV.2. Les terrains de stages et les difficultés rencontrées.. .....	18
IV.3. Le suivi du déroulement des stages. ....	19
IV.4. L'utilité reconnue des stages en entreprise.. .....	21
<b>V. SEGPA ET COLLÈGES : ENTRE EXCLUSION ET INTÉGRATION .....</b>	<b>21</b>
V.1. Les obstacles d'ordre psychologique et statutaire venant des enseignants.. .....	21
V.2. Échanges de services avec le collège.. .....	23
V.3. La vie scolaire.. .....	23
V.4. Les autres « signes » d'intégration.. .....	24
V.5. L'intégration du directeur-adjoint dans l'équipe éducative.. .....	25
<b>VI. LA CARTE DES SEGPA .....</b>	<b>24</b>

<b>VI.1. Quelques données sur la situation actuelle .....</b>	<b>24</b>
<b>VI.2. Les disparités des situations.. .....</b>	<b>25</b>
<b>VI.3. Évolution</b> de la carte des SEGPA.....	27
<b>VI.4. Le problème</b> particulier des formations qualifiantes.. .....	29
<b>VII. LA CONDUITE DE LA RÉNOVATION .....</b>	<b>30</b>
<b>VII.1.</b> L'exemple de l'académie de Lille.. .....	30
<b>VII.2.</b> L'approche de l'académie de Lyon.. .....	<b>31</b>
<b>VII.3.</b> La situation de Nancy-Metz.. .....	32
<b>VII.4.</b> La situation dans les académies de Grenoble et Montpellier.....	33
<b>PROPOSITIONS .....</b>	<b>35</b>

Par note en date du 9 février 2000 la ministre déléguée chargée des enseignements scolaire a confié aux deux inspections générales une expertise sur les SEGPA. Cette commande a été confirmée oralement par les ministres actuels dans le courant du mois d'avril 2000.

Les travaux ont été conduits par deux IGAENR et deux IGEN (histoire et EVS), dans les académies de Bordeaux, Grenoble, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz et Versailles. Ils ont pris la forme d'une enquête envoyée aux correspondants académiques, de visites sur le terrain de trente-cinq SEGPA et d'entretiens conduits auprès des responsables divers : correspondants académiques, IEN spécialisés, secrétaires des commissions chargées de recruter et de suivre les élèves inadaptés ou handicapés, services administratifs des inspections académiques.

La demande d'expertise était ciblée précisément sur cinq aspects du fonctionnement des SEGPA ; il s'agissait : d'examiner les procédures d'affectation en SEGPA, et notamment les dérives éventuellement constatées dans le recrutement, d'établir une carte des SEGPA, de constater le nombre et la durée des stages en entreprises et les activités des enseignants pendant ces stages, de décrire les activités et les horaires des élèves, de donner une vision complète des fonctions et actions des personnels intervenant en SEGPA.

Le plan du présent rapport s'inspire de la présentation des points précédents mais les perspectives ont été élargies en fonction des résultats de l'enquête.

## I. • RECRUTEMENT, SUIVI DES ÉLÈVES ET ORIENTATION

### 1.1. Les publics recrutés

Les critères et procédures de recrutement sont assez rigoureusement respectés. Les élèves recrutés correspondent donc globalement à la vocation des SEGPA. Quelques dérives, parfois dénoncées avec vigueur, sont constatées, mais elles sont marginales et locales. Il est sans doute préférable de parler d'anomalies plus que de dérives.

En revanche, la présence de certains publics, comme les élèves dits difficiles ou le constat d'une proportion élevée de certains types d'élèves (comme les élèves issus de population d'origine étrangère) sont présentés comme une dérive alors que leur présence n'est que le reflet d'une situation plus générale : les élèves en grande difficulté appartiennent beaucoup plus fréquemment à ces catégories de publics. Leur prise en charge dans les SEGPA est encore la meilleure solution pour favoriser leur réussite en l'état actuel de l'organisation du collège.

#### a) Un certain nombre d'élèves ne correspondent pas à la vocation des SEGPA.

Il s'agit d'abord d'élèves présentant un retard mental ou des difficultés instrumentales qui justifieraient un placement dans une institution spécialisée relevant du ministère de la santé. Ces élèves n'y sont pas affectés faute de places ou parce qu'ils sont refusés par les responsables de ces institutions en raison de divergences d'appréciation sur les critères de recrutement.

L'Éducation nationale, qui doit satisfaire à l'obligation scolaire, est tenue de les prendre. Elle les scolarise en SEGPA faute de mieux. Les textes prévoient certes un accueil à l'unité d'élèves handicapés sur projet, mais cette disposition ne permet pas d'en absorber le flux. Sans doute le développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI) permettrait-il de résoudre partiellement ce problème ?

Dans certains départements, comme celui du Lot et Garonne, la proportion de ces élèves pourrait atteindre 8 % des admissions.

- Le nombre d'élèves présentant un QI pratiquement situé dans la zone moyenne de la population d'ensemble est parfois excessivement élevé.

Ainsi dans le Lot et Garonne, la proportion d'élèves présentant un QI supérieur à 80 est de 37 %. Dans l'académie de Nancy-Metz, ces pourcentages varient de 21 à 28 % selon les départements. Dans l'académie de Montpellier le recrutement se situe en majorité dans les tranches 71-80 et au-delà de 80. Dans les départements de l'Isère et de la Haute-Savoie, le recrutement semble se concentrer sur la tranche 71-80.

En revanche, dans l'académie de Lille, le recrutement porte principalement sur la zone de QI comprise entre 50 et 70.

Ces résultats font apparaître les différences de politiques.. Cette disparité traduit un flottement dans l'utilisation des critères depuis que l'on a cessé de faire explicitement référence à des normes de QI pour décrire la population relevant des SEGPA. Cette question des critères sera développée plus loin.

b) Les élèves dont la présence dans les SEGPA est parfois dénoncée, probablement à tort, comme une dérive.

▪ Les équipes en place dénoncent fréquemment la présence d'élèves dits difficiles. Leur discours ne diffère pas de celui des autres enseignants de collège. Ces élèves sont présents dans l'ensemble du collège. Il y a là un réel problème auquel il sera nécessaire d'apporter une solution mais il n'est pas spécifique aux SEGPA. Il est rarement la conséquence d'une dérive dans le recrutement. L'approfondissement des entretiens avec les enseignants montre que ces élèves présentent bien les caractéristiques des élèves de SEGPA, mais ils leur posent de sérieux problèmes de prise en charge. Et ils perturbent leur enseignement.

Si les équipes du collège peuvent être tentées de se « débarrasser » de ces élèves sur les SEGPA, les commissions de circonscription, elles, seraient enclines à les rejeter. Comme l'a signalé un de nos interlocuteurs, si les élèves sont calmes, voire inhibés ou repliés sur eux-mêmes, ils seront acceptés. Au contraire, les élèves agités ou violents suscitent des réticences. Faute d'autres solutions, ils sont quand même acceptés, mais avec parfois la proposition de mesures d'accompagnement.

Les SEGPA scolarisent une proportion importante d'élèves d'origine étrangère. Ce fait doit être interprété avec prudence. Dans certains établissements on compare la proportion de ces élèves scolarisés en SEGPA avec celle qui est accueillie dans le reste du collège. On trouve évidemment des différences, mais on ne fait que reproduire le constat général de l'orientation : la proportion d'élèves défavorisés augmente parallèlement au nombre des élèves en difficulté. Or ces élèves d'origine étrangère, notamment maghrébine, sont souvent défavorisés, et ils se trouvent alors situés, au regard des critères de recrutement, dans la tranche des élèves recrutés en SEGPA car ils en présentent toutes les caractéristiques.

Certains d'entre eux ont des potentialités qui peuvent être détectées à l'aide de tests de raisonnement sur des données non verbales. Ces tests neutralisent leur principal handicap qui est la mauvaise maîtrise de la langue. Un passage par la SEGPA peut permettre une mise à niveau à niveau. Si l'on assouplissait le fonctionnement de cette structure, ces élèves pourraient être ultérieurement dirigés vers un autre dispositif du collège.

Cet exemple montre qu'il est sans doute possible d'aller plus loin dans le décroisement de la SEGPA à condition de donner au collège la possibilité d'utiliser plus souplesment la totalité de ses dispositifs de formation,

Le problème des Gitans est plus spécifique des académies de la façade méditerranéenne. Sédentarisées ou encore nomades, ces populations sont difficiles à scolariser. Pour les mêmes raisons que dans l'exemple précédent, elles se situent dans l'espace de recrutement des SEGPA. Même lorsque leurs potentialités sont convenables, leurs résultats sont faibles parce que leur culture n'en fait pas des « scolaires ». Les nomades disparaissent dès le début des travaux agricoles saisonniers et réapparaissent à la fin de l'automne. Les sédentaires, traversés par tous les problèmes des quartiers très difficiles, abandonnent leur culture traditionnelle au profit de celle des bandes. La violence est souvent la règle ainsi que les trafics en tout genre. Ils sont en rivalité forte avec les bandes d'autres origines. Aussi ont-

ils tendance à se regrouper dans des établissements où ils se sentent assez nombreux pour y trouver une sorte de sécurité. Dans certaines SEGPA leur présence peut atteindre 40 %. Cette situation n'empêche pas l'intégration scolaire dans des conditions satisfaisantes d'élèves possédant de bonnes potentialités, Mais les familles doivent alors s'écarter de leur communauté.

- Les primo arrivants sont très généralement accueillis dans des classes particulières, mais leur entrée en SEGPA au bout d'une année seulement de scolarité spécifique pose des problèmes parfois difficiles à résoudre, ce qui pousse certains enseignants à demander que l'on diffère encore d'une année supplémentaire leur affectation ; mais il ne semble pas que des nouveaux arrivants soient directement scolarisés en SEGPA.

c) Les filles sont significativement moins nombreuses que les garçons.

La proportion est de l'ordre de 40 % de filles et 60 % de garçons (35 et 65 %, dans les académies de Grenoble et Lyon). Bien évidemment la variable « sexe » n'intervient pas dans le recrutement.

L'explication la plus couramment admise est que les filles étant plus scolaires que les garçons, elles réussissent mieux. On ne peut toutefois écarter le fait que les débouchés pour les jeunes filles sont au-delà du CAP, voire du BEP. Les formations traditionnellement féminines sont donc moins nombreuses et variées à ces niveaux de qualification, notamment à l'issue de la SEGPA. La tendance est donc de pousser davantage les jeunes filles à poursuivre des études plus longues.

On peut se demander aussi si le comportement des garçons plus fréquemment indisciplinés ne joue pas, notamment dans les réorientations de collège en SEGPA.

d) L'organisation du cheminement en primaire n'appelle pas d'observation particulière, si l'on en juge par leur âge à l'entrée en sixième et leur origine scolaire.

- L'âge des élèves est à près de 90 % des admis de 12 ans et à 9.2 % de 13 ans soit près de 99 % en tout.

Moins de 1 % des admis sont d'un âge anormal, 9 à 11 ans et 14 à 16 ans. Il s'agit de cas particuliers traités comme tels par les commissions.

Il faut toutefois signaler que dans certaines académies, notamment celle de Grenoble, des élèves sont admis directement de l'école primaire en cinquième de SEGPA dans des proportions difficiles à préciser. Ces élèves sont évidemment plus âgés.

Âge des élèves scolarisés en 6<sup>ème</sup> de SEGPA en 1999-2000.

France : métropolitaine + DOM - public

9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	Total
1	12	46	20314	2078	116	33	5	8	10	22623
		6,2 %	99,7 %	9,2 %	0,5 %					

Source DPD -BCP

- L'origine scolaire ne présente pas non plus d'anomalies importantes. Les élèves viennent majoritairement des CM2 (67 %), du CM1 (9,3), de l'enseignement spécial, des classes d'adaptation et des classes d'intégration (14 %). Un très faible nombre présente une origine problématique.

## Origine scolaire des élèves scolarisés en sixième de SEGPA en 1999-2000

CM1	CM2	CP- CE1 CE2	CLIS <sup>(1)</sup> 1 <sup>er</sup> degré	Enseignement spécial et adaptation 1 <sup>er</sup> d e g r é	6'	5'	CPA classes relais	6 <sup>e</sup> SEGPA	5' + 4' SEGPA	Autres	Total
2 109	1 523	5 432	1 095	2 136	515	5	320	534	47	195	22 623
9.3 %	67.3 %	1.9 %	4,8 %	9,4 %	2.3%	•	1.4%	2.4 %	•		

(1) CPA : classe préparatoire à l'apprentissage  
 CLIPA : classe d'initiation préprofessionnelle par l'alternance.  
 CLIS : Classe d'intégration scolaire

On peut donc dire que la régulation des cheminements scolaires dans le premier degré fonctionne de manière satisfaisante même si quelques petites améliorations à la marge sont souhaitables.

### I.2. L'utilisation des critères

Si les critères de recrutement fixés par la circulaire du 20 juin 1996 sont dans l'ensemble respectés, leur utilisation est excessivement empirique et assez peu harmonisée.

Les rédacteurs de la circulaire ont soigneusement évité de présenter le Quotient Intellectuel comme critère de recrutement afin d'éviter les réductions abusives de langage confinant ces élèves dans le statut de débilés intellectuels. Ils ont préféré utiliser les notions « d'incapacité » et de « désavantage » pour qualifier leurs difficultés.

Cette approche plus qualitative n'interdit nullement l'emploi du QI, mais permet d'en relativiser l'utilisation. On observe toutefois à cet égard des attitudes très diverses entre les CCSD. parfois à l'intérieur d'un même département. Certaines s'y réfèrent très rigoureusement, d'autres l'utilisent de manière moins systématique, préférant une approche plus qualitative.

Les examens psychologiques donnent lieu à des rapports dans lesquels les références chiffrées sont parfois volontairement diluées (il arrive qu'elles ne soient pas données). La faiblesse des performances conduit leurs auteurs à agrémenter leur discours de considérations inutiles qui alourdissent les dossiers sans véritable profit. Signalons en outre que les approches respectives des psychologues scolaires et des conseillers d'orientation • psychologues, sensiblement différentes, ne sont pas harmonisées.~

La non-utilisation du QI ou sa relativisation suppose que les notions d'incapacité et de désavantage soient définies d'une manière plus opératoire. Ceci n'a été observé nulle part. Ces notions restent très floues et utilisées différemment d'une commission à une autre. Ceci explique sans doute les différences constatées précédemment dans les résultats des diverses commissions.

Les résultats scolaires sont appréciés à partir des fiches fournies par l'école primaire et d'exemples de travaux réalisés. Au moment de la constitution des dossiers, les épreuves nationales des bilans CE2-CM1, ne sont pratiquement jamais utilisées comme référence pour délimiter la population potentielle et permettre de relativiser les appréciations fournies isolément par les instituteurs.

Plusieurs de nos interlocuteurs nous ont signalé leur difficulté à faire partager une même culture de l'évaluation. Les demandes de références chiffrées suscitent parfois de vives réticences. Elles sont considérées comme un contrôle de l'institution. Les données statistiques sont rejetées parce que considérées comme des normes inacceptables ou injustifiées alors qu'elles ne sont que des références qui peuvent conduire à s'interroger sur les pratiques mises en oeuvre.

### 1.3. Le fonctionnement des commissions et les instruments de régulation

Ces constats font apparaître des pratiques très empiriques et assez peu harmonisées. De ce fait, des divergences, voire des querelles, surgissent dans certaines académies de l'échantillon, entre les commissions des différents niveaux circonscription élémentaire (CCPE) ou circonscription du second degré (CCSD). Les membres des premières contestent aux seconds le droit de remettre en cause leurs décisions.

Le rôle respectif de chaque type de commission n'est pas clairement identifié malgré les précisions apportées par les textes. La CCPE devrait proposer une orientation en fonction des caractéristiques supposées des élèves issus de l'école élémentaire. La CCSD doit décider de l'orientation à proposer aux familles et affecter les élèves dans les SEGPA. C'est ce que précise la circulaire du 20 juin 1996, alinéa 121 : *Les commissions de circonscription préscolaires et élémentaires (CCPE) constituent et instruisent les dossiers des élèves. Les commissions de circonscription du second degré (CCSD) proposent une orientation et affectent les élèves.*

Dans cette même circulaire, on demande aux CCSD de se doter d'indicateurs, outils d'analyse et d'évaluation constituant des instruments de régulation, permettant *de mieux appréhender et gérer les situations locales et d'explicitier les politiques conduites.*

Les commissions du second degré disposent donc d'un pouvoir de régulation, en direction des commissions de l'élémentaire et en matière d'affectation et de capacités d'accueil. Ce schéma n'est apparu clairement que dans l'académie de Lille. Les réponses des académies aux demandes de données chiffrées attestent de leur niveau de performance à cet égard. Si l'on excepte l'exemple précédent, aucune des académies de l'échantillon n'est parvenue à un niveau satisfaisant.

Ces carences académiques peuvent coexister avec l'existence d'études dans telle circonscription ou dans tel département sur l'initiative d'un IEN AIS ou d'un DSDEN. Ces Etudes, parfois très fouillées et souvent intéressantes, ne peuvent malheureusement être convenablement exploitées, faute de s'inscrire dans un schéma d'ensemble qui permettrait d'agrèger les données. Leur intérêt, réel, reste local.

L'insuffisance des instruments de régulation et de suivi explique pour une part la faiblesse du pilotage et la grande diversité de politiques locales.

Faute de ces instruments, il devient difficile d'évaluer les jugements portés sur la carte des SEGPA et sur l'état des capacités d'accueil au regard des besoins.

### 1.4. Le suivi des élèves et les réorientations au sein du collège

Si les instruments de régulation de l'orientation et de l'affectation en SEGPA manquent, le suivi des élèves par les CCSD est en règle générale rigoureusement assuré. Ce suivi fait apparaître des réorientations en SEGPA au sein du collège en proportion parfois anormalement élevée alors que les mouvements inverses restent fort rares.

Les mouvements d'élèves affectant la SEGPA doivent être proposés à la CCSD qui statue sur présentation d'un dossier. Une procédure d'urgence peut être mise en œuvre si nécessaire avec l'accord du président de la CCSD, et régularisée par la suite. Dans l'ensemble ces procédures semblent respectées assez rigoureusement.

La rigueur de la procédure ne permet pas d'aboutir à un mode de fonctionnement satisfaisant des réorientations au sein du collège. En effet, les mouvements d'élèves sont rarissimes dans le sens SEGPA collège. Ils sont en revanche sensiblement plus nombreux dans *l'autre sens*.

La rareté des sorties de la SEGPA en fait une filière relativement étanche. Tout élève entré en SEGPA y reste jusqu'en classe de troisième, sauf exception. Ce phénomène est général. Il n'est pourtant pas vraiment justifié. Dans un rapport précédent, l'un des inspecteurs

généraux a constaté, à partir de données fournies par la DPD sur les résultats au bilan organisé en classe de sixième, le très large recouvrement entre la population des élèves de SEGPA et celle des 5 % les plus faibles du collège.

La rétention en SEGPA serait due, selon certains responsables, à la volonté de conserver les « bons élèves » ou au souci de les protéger.

En revanche, les réorientations en SEGPA au sein du collège d'élèves de sixième ou de cinquième sont, dans certaines académies, très nombreuses. Les réorientations vers la SEGPA se traduisent par une augmentation sensible des effectifs surtout en classe de quatrième.

Une étude réalisée sur l'ensemble des académies à partir de statistiques de la Direction de la programmation et du développement (DPD) rassemblées par la Direction des enseignements scolaires (DESCO) montre encore une fois la très grande diversité des situations. Ce constat a été dressé à l'examen des effectifs de cinquième, puis de quatrième des SEGPA, rapportés aux effectifs de sixième. (Cf. tableau en annexe n° 2).

En l'absence de mouvements d'élèves entre la SEGPA et le reste du collège ou si les mouvements de sens inverse se compensent, les effectifs devraient rester stables d'un niveau à l'autre ou varier légèrement. Cette situation se vérifie globalement par exemple dans des académies comme celles de Créteil, de Lille, Martinique, Montpellier, Nantes, Rouen.

Dans d'autres académies, les réorientations atteignent des proportions bien trop élevées, témoignant d'un véritable dysfonctionnement. C'est le cas des académies d'Aix-Marseille, d'Amiens, de Besançon, de Bordeaux, de Dijon, de Grenoble (les effectifs de quatrième représente 145 % des effectifs de sixième), Nice, Rennes, Strasbourg et Toulouse.

La raison avancée pour expliquer le volume important des réorientations est que les familles n'acceptent pas l'orientation en SEGPA à l'issue de l'école primaire. Comme il n'est pas possible selon les personnels interrogés d'imposer cette solution, les élèves sont affectés dans une classe de sixième hétérogène. Ce n'est qu'au vu des difficultés persistantes au collège que les parents finissent par accepter cette affectation.

On peut avancer des explications plus générales à ces dysfonctionnements :

- la lourdeur et la rigidité des procédures de réorientation qui d'une certaine manière déresponsabilisent le principal du collège ;
- la persistance de réflexes d'exclusion non contrôlés au sein du collège ;
- la non-utilisation d'instruments d'évaluation des connaissances permettant de comparer les élèves de SEGPA aux autres élèves en difficulté au collège. En sixième, les épreuves nationales qui couvrent la totalité du spectre de la population scolaire sont inutilisables à cette fin. Certains collèges font passer les épreuves du CE2-CM1, plus adaptées au niveau d'acquis des élèves en grande difficulté.

Il est possible également de se poser la question de la qualité du dialogue avec les familles au moment de la préparation de l'orientation en sixième, et parallèlement, celle de l'image véhiculée à propos d'une structure de formation adaptée (la SEGPA) toujours entièrement dépendante d'un système d'administration et de régulation mis en place en application de la loi sur les handicapés. Ce rattachement, censé protéger les élèves, les enferme en réalité dans une image en soi ségrégative. Ce qui peut expliquer les fortes réticences de certaines familles.

Pour contenir les réorientations, des responsables ont décidé de « cylindrer » les SEGPA. Ils « verrouillent » les capacités d'accueil. Il s'agit là d'une procédure efficace en matière de gestion ; il n'est pas sûr qu'elle soit très adaptée au traitement des cas individuels. Il est hautement souhaitable de trouver des modes de régulation plus souples, donnant davantage de responsabilités aux collèges.

### 1.5. Le droit des familles

La liberté de choix des familles est partout respectée au-delà de l'exigence des textes.

Au regard des textes en effet la **liberté** des familles concerne essentiellement le choix de l'établissement d'affectation (dans la limite de la spécialité au titre de laquelle il a été agréé et sous réserve de capacités d'accueil disponibles) mais **la** décision d'orientation prononcée par la commission compétente s'impose aux personnes comme aux institutions.

Les familles disposent **d'une** possibilité de recours gracieux auprès de la commission départementale. Cette disposition est rarement utilisée. Partout le discours tenu est que les familles ont le droit de refuser. Comme nous venons de le signaler, cette interprétation très libérale des textes conduit à scolariser dans des classes hétérogènes de sixième des élèves relevant des SEGPA qui ne peuvent bénéficier efficacement de la consolidation.

### 1.6. Le devenir des élèves de la classe de troisième de SEGPA

Le taux moyen d'élèves poursuivant des études vers le CAP à l'échelon national est de 68 % environ.

L'académie de Lille se distingue par ses bons résultats : 89.7 %. L'effort volontariste entrepris par le recteur qui a ouvert ce dossier, excellemment relayé par les coordonnateurs académiques successifs, est justement couronné de succès. Un effort particulier a été entrepris pour développer l'accueil en lycée professionnel puisque près de 65 % de ces élèves y sont admis.

Une enquête de suivi conduite dans le Pas-de-Calais montre que sur cent élèves admis en première année de CAP, soixante neuf sont présentés au CAP deux ans plus tard et que trente-deux obtiennent le diplôme. En revanche, la réussite au CAP des élèves maintenus dans les formations qualifiantes des SEGPA est nettement plus faible. Toujours dans le même département, une étude réalisée dans un bassin fait apparaître un taux de réussite de 7 % par rapport aux entrants.

L'académie de Montpellier est celle qui obtient les moins bons résultats, avec seulement 48.25 % d'admis en formation préparatoire au CAP, et encore ce résultat est-il obtenu par l'envoi en apprentissage de 50 % de ces élèves, secteur où les taux d'abandon sont relativement élevés. Cette académie doit faire un effort sérieux pour augmenter sa capacité d'accueil en lycée professionnel.

Le décalage entre ces deux académies extrêmes est encore plus marqué si l'on tient compte du niveau intellectuel à l'entrée en SEGPA. Il est plus faible dans l'académie de Lille que dans plusieurs départements de l'académie de Montpellier.

orientation en fin de troisième	Maintien SEGPA	Entrée en formation qualifiante (*)	Mission générale d'insertion	Divers et situation inconnue	Total
Bordeaux Effectifs %	59 4,9 %	854 71 %	118 9,8 %	171 14,2 %	1202
Grenoble Effectifs %	94 8,11 %	751 64,8 %	137 11,8 %	178 15,2 %	1160
Lille Effectifs %	24 1,02 %	2112 89,7 %	30 1,27 %	186 7,90 %	2352
Lyon Effectifs %	26 5,21 %	354 71,08 %	52 10,4 %	66 13,25 %	498
Montpellier Effectifs %	89 10,4 %	414 48,25 %	132 15,4 %	223 26 %	858
Nancy-Metz Effectifs %	62 5,1 %	854 70,6 %	117 9,7 %	175 14,5 %	1208
Versailles Effectifs %	112 5,44 %	1497 72,77 %	134 6,51 %	314 15,26 %	2057
France Effectifs %	1867 7,44 %	17045 67,9 %	2267 9,03 %	3906 15,6 %	25085

Source DESCO

(\*) tous types d'accueil confondus

## II. - LES INTERVENANTS EN SEGPA

### II.?. Les catégories d'enseignants

a) La situation des enseignants titulaires d'enseignement général varie mais on assiste à l'arrivée de jeunes professeurs d'école non formés et pas forcément volontaires.

Ainsi, dix huit SEGPA de l'académie de Grenoble ont soixante quinze enseignants titulaires. Cinquante cinq d'entre eux, soit les trois quarts sont titulaires du CAPSAIS. Les vingt autres, essentiellement des professeurs des écoles non titulaires du CAPSAIS, donc de jeunes enseignants sans qualification dans le domaine de l'enseignement adapté et dont la nomination en SEGPA n'est pas toujours un choix délibéré. Les enseignants ne rentrant pas dans ce cadre (un stagiaire CAPSAIS, un demi-poste d'aide éducatrice citée comme enseignante) sont peu nombreux.

L'exemple de Lille confirme l'importance des titulaires du CAPSAIS, sur sept SEGPA de l'académie on en compte vingt trois (six instituteurs spécialisés et dix sept professeurs des écoles) sur un total de vingt huit enseignants, les enseignants restant étant des PE.

La proportion des non-titulaires du CAPSAIS s'alourdit dans l'académie de Nancy-Metz huit SEGPA regroupent cinquante et un enseignants d'enseignement général. Trente trois sont titulaires du CAPSAIS et dix neuf ne le sont pas.

Quant à l'académie de Versailles, sur un ensemble de quinze SEGPA regroupant soixante enseignants, la moitié seulement est titulaire du CAPSAIS. Les autres sont, pour l'essentiel, des professeurs des écoles non titulaires du CAPSAIS (40 %). On assiste donc à une évolution inégale selon les académies mais significative : la proportion des jeunes

professeurs des écoles varie entre le quart et la moitié des effectifs. Cette arrivée de plus en plus massive peut avoir l'avantage de faire arriver dans un ensemble un peu routinier des jeunes enseignants dynamiques qui n'ont pas, étant donné leur niveau d'études, le complexe qui anime certains de leurs aînés vis à vis des enseignants de collège. Mais elle a parfois l'inconvénient de confronter des jeunes enseignants non préparés à des situations très difficiles pour eux.

La plupart des enseignants se sont de fait spécialisés soit dans les matières littéraires, soit dans les matières scientifiques ce qui correspond à une certaine forme de bivalence. Quelques-uns, ayant fait des études supérieures en langues vivantes, se voient délivrer des habilitations pour enseigner les langues.

b) Les professeurs d'enseignement professionnel sont quasi exclusivement des PLP2 quand ils sont titulaires.

Ainsi dans un ensemble de quarante huit SEGPA représentant quatre académies, on ne trouve que deux PLP1 sur la centaine d'enseignants.

À noter que pour leur plus grande partie, les PLP2 des SEGPA sont d'anciens PLP1, et donc ont eu dans leur cursus un contact prolongé avec l'entreprise au niveau de qualification auquel ils préparent. Ce n'est pas le cas des PLP2 recrutés depuis le changement de statut.

On assiste par ailleurs à l'intervention d'auxiliaires contractuels, sept dans l'exemple de Grenoble, quatre dans le cas de Lille, huit dans le cas de Nancy-Metz. Dans l'académie de Versailles, 40 % des enseignants sont stagiaires, auxiliaires ou contractuels

c) L'intervention des enseignants de collège est omniprésente mais très inégale.

Sur les dix-huit SEGPA de l'académie de Grenoble, une seule n'a pas d'intervention de ce type. Par contre, douze d'entre elles ont des interventions des enseignants de collèges dans trois matières ou plus. Il s'agit surtout des langues vivantes pour quinze des dix-huit SEGPA (dans dix d'entre elles, entre une et six heures hebdomadaires, dans les cinq autres, plus de six heures dont un cas avec douze heures d'interventions).

Quinze SEGPA ont une intervention en éducation physique et sportive (neuf d'entre elles jusqu'à six heures hebdomadaires et six au-delà, avec un cas de dix sept heures).

Treize SEGPA ont une intervention des professeurs de collège en technologie (jamais plus de six heures).

Ces trois matières sont de loin celles où les enseignants de collège interviennent, même si on note encore ponctuellement des interventions en arts plastiques ou en musique.

La situation est différente dans l'académie de Lille. Sur sept SEGPA, deux seulement ont une intervention en langue vivante, trois en technologie, quatre en physique, quatre en éducation physique et sportive. Dans trois SEGPA sur sept, les interventions concernent au moins trois domaines.

Dans quinze SEGPA de l'académie de Bordeaux, l'intervention des professeurs de collège est en moyenne de presque quatre heures hebdomadaires par classe, ce qui est très important et différent de ce qu'on peut voir à Grenoble ou Lille.

L'intervention se fait surtout en éducation physique et sportive (douze SEGPA sur quinze), l'éducation physique et sportive représentant pratiquement la moitié du volume horaire des enseignants de collège en SEGPA. L'intervention en langues vivantes, par contre, ne se trouve que dans neuf SEGPA sur quinze (avec un quart du volume horaire des enseignants de collège). Les deux secteurs d'intervention suivants, dans la moitié des SEGPA mais avec un volume horaire plus faible, concernent la physique-chimie (12 %) et la technologie (6 %). Les autres interventions - biologie, musique, histoire-géographie, sont ponctuelles.

On assiste donc là à une implication forte des enseignants de collège surtout en éducation physique et sportive.

L'enquête sur huit SEGPA de l'académie de Nancy-Metz montre des interventions en technologie, éducation physique et sportive et langues vivantes, arts plastiques, sciences et vie de la terre. Dans trois SEGPA seulement, les enseignants de collège interviennent dans trois domaines différents et avec un volant horaire total de 11 heures hebdomadaires et plus.

Dans l'académie de Versailles, les enseignants de collège sont omniprésents en éducation physique et sportive (quatorze SEGPA sur quinze). Les interventions se font ensuite en technologie (douze SEGPA) et en langues vivantes (dix). Dans cinq des quinze SEGPA, les interventions concernent quatre matières.

La situation est donc extrêmement variable selon les académies et selon les SEGPA.

Il faut le souligner: ces interventions ne concernent pas tous les niveaux et varient en fonction des besoins du collège. Celui-ci a-t-il un surplus d'heures? La SEGPA aura un volant en conséquence. Ses besoins propres augmentent-ils ? Les heures sont recentrées sur le collège. Dans telle SEGPA, un enseignant d'éducation physique et sportive intervient pour six heures, mais le directeur note «zéro à la prochaine rentrée ». Cette variation annuelle a des conséquences importantes pour les langues où une langue peut être commencée, puis interrompue, puis recommencée, voire à nouveau interrompue, parfois au profit d'une autre.

Le calcul de la dotation globale horaire sur l'ensemble des deux entités qui à notre connaissance est rarissime - pourrait être un moyen d'éviter ce système « réservoir-déversoir » fortement préjudiciable aux élèves de SEGPA.

Par contre, il faut citer l'exemple d'une SEGPA de l'académie de Lille où l'intégration des élèves s'est fait par le biais de l'éducation physique et sportive. Les élèves de cette SEGPA sont mélangés avec ceux du collège pendant certaines heures hebdomadaires et pour des activités comme badminton, natation, course de fond, hand-ball sous la double direction d'un professeur d'éducation physique et sportive et d'un enseignant de la SEGPA. Les heures d'éducation physique et sportive sont fixées prioritairement dans les emplois du temps des deux structures.

L'enquête de l'académie de Bordeaux permet de mieux saisir le « turn over » des enseignants de collège en SEGPA et ce que l'on peut appeler « l'effet réservoir » : En 1996, 45 % des enseignants de collège intervenaient pour la première fois en SEGPA, et seulement 23 % depuis au moins trois ans.

## 11.2. La concertation

Les deux heures de concertation sont tantôt fractionnées, tantôt bloquées. La présence des enseignants de collège y est rarissime, en dehors des conseils de classe, où elle est parfois mentionnée. La présence d'enseignants de collège est signalée aux bilans trimestriels, aux rencontres avec les parents. Le commentaire des directeurs-adjoints de SEGPA est significatif de l'état des relations. La réponse à la question va du sec « Non », au plus sec « non, refus », au plus nuancé: « non, mais beaucoup d'échanges individuels » ou « intervention ponctuelle si besoin et échanges informels ». Un directeur-adjoint signale la présence du professeur d'anglais à toutes les synthèses et celle du professeur d'éducation physique et sportive à la demande, tandis qu'un autre lie l'absence au manque de moyens.

Les problèmes comportementaux des élèves reviennent souvent dans les heures de concertation (treize cas cités sur dix-huit à Grenoble par exemple) mais aussi le bilan individuel et l'orientation des élèves (quatorze cas sur dix-huit), la réflexion sur des projets pédagogiques (neuf cas sur dix-huit), les stages (six cas sur dix-huit). Telle SEGPA utilise une partie des heures de concertation pour entraîner à la soutenance orale du rapport de stage.

Quelques heures sont parfois consacrées à la coordination de l'enseignement professionnel et général, à une réflexion sur les programmes, à l'organisation du travail, à l'établissement des plannings, voire aux rapports avec les familles, à la préparation des conseils de classe, exceptionnellement (une seule fois cité) à la mise au point de contenus disciplinaires (cf. annexes 3, 4 et 5).

### 11.3. Le directeur-adjoint chargé de la SEGPA

Les directeurs-adjoints, appelés à dresser l'inventaire de leurs propres tâches, le font de manière variée, plus ou moins prolixe. Certains, un peu désabusés, évoquent les « problèmes divers » et les « réponses aux enquêtes multiples »... Tel renvoie sèchement à la « circulaire » qui « définit ce que doit faire le directeur de la SEGPA ». Tel autre renvoie à son rapport d'activité « qui n'est pas joint » et soupire « c'est au moins le sujet d'un mémoire ». Tel a seulement une décharge à mi-temps et assure un enseignement général en troisième. L'animation de l'équipe pédagogique, la responsabilité des stages (rapports avec les entreprises, conventions de stages, rencontres) et les réunions multiples (familles, CCSD, médecin scolaire), le travail administratif sont le plus souvent mis en avant, les problèmes de discipline n'étant pas cités même si on se rend bien compte à travers d'autres parties de l'enquête que c'est bien le directeur-adjoint qui les prend en charge (cf. annexe 6).

Certains directeurs-adjoints sont d'anciens enseignants de **SES** ou de SEGPA-instituteurs spécialisés ou PLP. D'autres sont passés par la direction d'établissements spécialisés. La plupart sont issus de l'école de Suresnes.

On peut constater un manque de directeurs-adjoints de SEGPA dans certains départements (Hauts-de-Seine : manque neuf directeurs-adjoints de SEGPA à la rentrée 2000). Chevronnés ou novices, ils montrent souvent une forte volonté d'ouverture de la SEGPA sur le collège. Parfois la vie scolaire (les absences notamment) est gérée par les CPE. Dans certains cas, le directeur-adjoint de la SEGPA a, de fait, une fonction de principal-adjoint de collège. Il s'occupe d'un niveau de classes (sixième par exemple) et en préside les conseils de classe. Ce cas est intéressant mais rare. Plus souvent, ce sont les relations régulières entre directeur-adjoint de la SEGPA et principal de collège qui les amènent à des pratiques d'intégration des enseignants de SEGPA dans le collège.

Le directeur-adjoint de la SEGPA doit officiellement assurer six heures hebdomadaires d'enseignement. Visiblement, il ne les utilise que peu. Quand il est amené à intervenir pour remplacer un congé-maladie, ou dans une **classe** dont l'emploi du temps est visiblement trop léger, il le fait en soulignant le caractère exceptionnel de cette décision. Il est d'ailleurs à noter que la simple mention de ces six heures dans le questionnaire envoyé dans les académies a entraîné une motion de protestation dans une des académies (cf. annexe 7). L'abandon de fait de cette obligation est symbolique du développement d'un sentiment d'appartenance au second degré et plus précisément à l'équipe de direction.

La volonté de l'intégration dans ce corps est forte. Elle est à prendre en compte.

### 11.4. Le vécu des personnels enseignants des SEGPA

Lors des visites que les inspecteurs ont effectuées dans les sept académies, ils ont été bien sûr, sinon interpellés, au moins sensibilisés, sur leur situation par les différentes catégories de personnels en fonction dans les SEGPA.

S'agissant des directeurs-adjoints de SEGPA, ce qui ressort à peu près partout, c'est le sentiment de ces personnels d'être « assis entre deux chaises ». Leur titre est « directeur-adjoint » et très nombreux sont ceux qui estiment ne pas être de « vrais adjoints ». Ils revendiquent de fait le statut de Principal adjoint. **Les** efforts qui ont été faits ces derniers temps pour intégrer davantage la SEGPA au collège ont, paradoxalement renforcé leur sentiment de discrimination, et cela d'autant plus que les principaux de collège se sont efforcés de les associer davantage à l'équipe **de** direction.

**Bien** sûr il ne s'agit pas que de « psychologie » : les directeurs adjoints de SEGPA ne font pas mystère du regret qui est le leur de ne pas bénéficier d'avantages matériels identiques à ceux des principaux adjoints. La revendication ne s'exprime pas sous une forme virulente, mais bien plutôt d'une annonce de certains de quitter leurs fonctions à terme plus ou moins rapproché pour d'autres offrant de meilleures perspectives de carrière.

Les PLP pour leur part paraissent satisfaits de l'annonce faite de la réduction de leurs obligations de service à la rentrée 2001, même si, évidemment, ils auraient préféré que cela se fasse un an plus tôt. On ne ressent pas une forte pression pour forcer les choses.

Les vrais problèmes sont à attendre du côté des enseignants de statut « premier degré » qui réclament l'alignement de leurs obligations de service, sur celles promises aux PLP. Ils estiment que l'administration profite de leur situation « mi-chèvre, mi-chou », leur rappelant leur appartenance fonctionnelle au second degré lorsque ça l'arrange et leur opposant leur statut d'enseignants du premier degré dès qu'il s'agit de leur conférer des avantages. Le recrutement et la carrière, désormais sensiblement identiques à ceux des professeurs certifiés, les ancrent encore plus dans l'idée que, travaillant dans un établissement de second degré, la parité est pour eux désormais un droit, a fortiori bien sûr pour ceux qui ont les qualifications de « professeur des écoles spécialisé ».

Le rapprochement qu'on a pu déceler dans beaucoup de SEGPA entre les professeurs d'enseignement général et les PLP, pour tout ce qui a trait à la concertation, à la mise au point de projets, et surtout aux visites et suivi des élèves pendant les stages, leur paraît militer pour l'alignement, et cela d'autant qu'ils ne font pas faute d'exciper d'un niveau de diplômes qu'une forte proportion de PLP actuels, est très loin d'avoir.

### III.- LES ENSEIGNEMENTS

Les enseignements suivis par les élèves de SEGPA, tels qu'ils sont perceptibles à travers les emplois du temps, varient extrêmement d'une SEGPA à l'autre.

L'emploi du temps de quarante et une SEGPA a été étudié, de la sixième à la troisième.

#### 111.1. L'enveloppe hebdomadaire

L'amplitude horaire est excessivement forte d'une SEGPA à l'autre (cf. annexes 8 et 9).

Ainsi pour les sixièmes, on passe d'un minimum de 18 heures hebdomadaires à un maximum de trente heures.

La circulaire de 1996 fixe à vingt cinq heures l'horaire minimum des sixièmes. Or vingt cinq SEGPA, soit plus de la moitié ont un horaire inférieur, tandis que deux sont à vingt huit heures et trente heures.

Pour les cinquièmes, l'horaire minimum est de vingt six heures. Onze SEGPA ont un horaire inférieur à vingt quatre heures, deux sont à vingt huit et trente heures.

Pour les quatrièmes, pour lesquelles l'horaire minimum est de vingt huit heures, la situation effective est encore plus variable, puisqu'elle va de vingt-deux heures à quarante et une heures hebdomadaires, douze SEGPA ont moins de vingt cinq heures hebdomadaires et quatre plus de trente heures.

Pour les troisièmes, l'horaire minimum est de trente heures. Vingt et une SEGPA ont moins de vingt huit heures, quatre ont des horaires hebdomadaires de trente neuf heures et plus. Le minimum constaté est de vingt quatre heures.

Il ressort de ces constats sur l'échantillon des quarante et une SEGPA que l'amplitude de l'horaire hebdomadaire est de neuf à dix heures pour les sixièmes et cinquièmes et de dix-neuf à vingt heures pour les quatrièmes et troisièmes.

Il est bien entendu que toute rigidité excessive sur le plan des horaires hebdomadaires serait malvenue. Toutefois, les amplitudes constatées, quand elles sont extrêmes, devraient être réduites, surtout quand elles ne sont pas le résultat d'un choix pédagogique concerté.

### III.2. Les matières enseignées

Gomme on peut s'y attendre, les matières *enseignées* varient, elles aussi, en volume horaire. Mais les constats font apparaître des différences qui excèdent les marges acceptables.

• a) Les langues vivantes sont enseignées de manière extrêmement inégale,. Une SEGPA sur cinq n'a pas du tout assuré cet enseignement cette année et la même proportion l'assure sur seulement deux niveaux. Un tiers seulement des SEGPA de l'échantillon seulement assure un enseignement en langues vivantes de la sixième à la troisième.

▪ b) L'histoire-géographie est aussi enseignée de manière variable et inégale, ce qui peut constituer une surprise. Si elle est enseignée dans toutes les SEGPA, elle ne l'est pas à tous les niveaux. Quand l'histoire-géographie disparaît des emplois du temps, c'est toujours en quatrième et en troisième. Quand elle est assurée, l'horaire hebdomadaire varie entre ½ heure et quatre heures. Il existe aussi une variation horaire de la sixième à la troisième dans certaines SEGPA, ainsi on peut passer de quatre heures en sixième à une heure en troisième, ou avoir deux heures en sixième, cinquième, quatrième, et avoir seulement une heure en troisième.

- c) Le français est enseigné à tous les niveaux dans toutes les SEGPA. Mais l'étude des horaires permet de constater une variabilité.

En sixième, l'horaire hebdomadaire peut être de trois heures (un cas), cinq heures (cinq cas) six heures (dix cas) sept heures (onze cas) huit heures (seize cas) voire neuf heures.

En cinquième, l'horaire de français varie de trois heures (un cas) à dix heures (un cas). La majorité des SEGPA observées assurent six, sept ou huit heures hebdomadaires.

En quatrième, les horaires les plus fréquents sont de cinq ou six heures hebdomadaires, l'horaire variant selon les SEGPA de trois heures à huit heures.

Enfin, on constate aussi, comme pour l'histoire-géographie, une diminution des horaires entre sixième et cinquième d'une part et quatrième et troisième d'autre part, Ils sont parfois divisés par deux (on **pass**e de huit heures à quatre heures ou de neuf heures à quatre heures trente).

▪ d) Les mathématiques sont assurées dans toutes les SEGPA et à tous les niveaux.

En sixième, trente quatre des SEGPA assurent un enseignement hebdomadaire de cinq ou six heures. Le minimum constaté est de quatre heures trente, le maximum de huit heures.

En cinquième, trente des SEGPA assurent entre cinq et six heures, neuf entre sept et huit heures, deux seulement enseignent moins de cinq heures (quatre heures trente et quatre heures).

En quatrième, trente et une SEGPA assurent quatre ou cinq heures hebdomadaires. Une assure huit heures, les autres ont un horaire hebdomadaire de trois heures.

En troisième, vingt huit SEGPA assurent quatre ou cinq heures hebdomadaires, Deux ont un horaire supérieur, les autres sont entre deux et trois heures.

L'enseignement des mathématiques, du moins sur ce qui apparaît dans les emplois du temps représente des blocs horaires plus homogènes.

-e) Tout autre est la situation de la physique. Vingt SEGPA n'en font pas du tout, une seule assure un horaire de la sixième à la troisième.

f) La biologie est mieux lotie, trois SEGPA n'en font pas du tout, et six assurent une à deux heures hebdomadaires de la sixième à la troisième. Pour les autres, les situations varient : assez souvent on en trouve en sixième-cinquième (neuf cas) ou en sixième, cinquième, quatrième (sept cas). Quelquefois seulement en quatrième-troisième (trois cas).

- g) Les arts plastiques connaissent un sort assez comparable. Vingt SEGPA sur quarante et une assurent une ou deux heures hebdomadaires dans chaque niveau. seize sur quarante et une les assurent seulement en sixième-cinquième. L'horaire est de une à deux heures par semaine, avec un maximum de trois heures trente minutes.

- h) L'éducation physique et sportive est enseignée dans toutes les SEGPA, même si quatre d'entre elles ne l'enseignent qu'en sixième, cinquième, et deux en sixième, cinquième, quatrième. Pour les sixièmes-cinquièmes, les horaires hebdomadaires varient de 2 à 4 heures, et pour les quatrièmes-troisièmes, de une heure à trois heures.

Quand on étudie le total horaire hebdomadaire, on se rend compte que dans trois SEGPA les quatrièmes-troisièmes n'ont ni arts plastiques ni éducation physique et sportive.

i) On retrouve une grande variabilité avec la technologie. Elle est enseignée dans trente six SEGPA en sixième-cinquième, avec un horaire hebdomadaire de une heure trente à quatre heures.

En quatrième et troisième, il est difficile d'avoir une vision claire, car elle est parfois comprise dans les heures de formation professionnelle. Elle est signalée dans vingt et une SEGPA avec des horaires hebdomadaires qui vont de une à huit heures.

- j) Enseignement professionnel. Les SEGPA qui ont fait le choix de nombreuses heures de technologie ont des horaires faibles en découverte de champs professionnels et en formation professionnelle.

Même avec ce correctif, on ne peut que souligner l'extrême variété de situations dans ce dernier domaine. Même si l'horaire hebdomadaire qui prévaut est dans une fourchette de neuf à douze heures (vingt neuf SEGPA), on peut trouver vingt-quatre heures en quatrième et troisième. rien en quatrième et vingt et une heures en troisième ; dix-neuf et vingt heures en quatrième-troisième.

Au total, les élèves de SEGPA sont donc traités différemment des élèves de collège alors qu'ils ont droit aux mêmes matières et aux mêmes programmes que ceux-ci. Des matières ne sont effectivement pas enseignées : c'est le cas de la physique, des langues, des arts plastiques. Certaines, présentées en sixième-cinquième, disparaissent dans les niveaux suivants : c'est assez souvent le cas de l'histoire-géographie et de la biologie. La musique n'est que très peu enseignée.

Quant à l'amplitude horaire de ces différentes matières, il ne semble pas qu'elle corresponde à des choix pédagogiques réels.

Par contre la vie sociale et professionnelle est majoritairement enseignée dès la quatrième alors qu'elle n'est prévue dans les textes qu'en troisième.

Une enquête d'une circonscription AIS d'Aquitaine sur les objectifs et contenus d'enseignement dans les SEGPA, menée en février-mars 1998, confirme ces constatations. Elle permet aussi de cerner quelques contenus d'enseignement, champ d'investigation qui n'a pu être abordé dans ce rapport, mais qui mériterait d'être approfondi ultérieurement.

Au total, on peut constater une extrême disparité de situations qui ne peut être que préjudiciable aux élèves. Si les enseignements de base (français, mathématiques, formations professionnelles) sont convenablement assurés malgré la trop forte amplitude horaire, les enseignements pour lequel l'enseignement des professeurs de collège est préconisé (circulaires du 20 juin 1996 et du 19 juin 1998) sont très rarement assurés en totalité et de manière suivie. Les horaires assurés sont très en deçà des recommandations

ministérielles. À noter que les dispositions concernant l'intervention des enseignants de collège jettent un trouble sur les obligations de service.

#### **IV. LES STAGES EN ENTREPRISE**

##### **IV.1. Les différentes situations observées**

La pratique des stages en entreprise est généralisée. Elle recouvre des situations diverses.

###### **a) la pratique des stages en entreprise est généralisée.**

Les stages en entreprise font partie intégrante du cursus éducatif en SEGPA. Ils concernent essentiellement les niveaux de quatrième et troisième, même s'il faut mentionner :

- l'organisation parfois constatée de « mini stages » à l'intention d'élèves de cinquième pour une courte durée ;
- les cas particuliers de stages longs (trois fois quatre semaines) pratiqués dans des établissements accueillant des élèves post troisième (FQ1 et FQ2) et qui s'apparentent à une certaine forme d'enseignement par alternance.

###### **b) La diversité des situations rencontrées :**

- au niveau de la quatrième : une partie seulement des établissements organisent des stages dans des proportions variant selon les échantillons de SEGPA examinés
- au niveau de la troisième : la pratique des stages est systématique (avec une exception toutefois relevée dans le département de la Savoie).

On constate, en ce qui concerne la durée :

qu'au niveau de la quatrième, les stages s'étendent selon les établissements sur une période d'une à trois semaines, tandis qu'ils sont de huit à douze semaines en troisième.

Les établissements organisent les stages fractionnés en plusieurs périodes. Les établissements ne proposant qu'une seule période de stages sont très minoritaires, de même que ceux offrant des départs échelonnés au COURS de l'année scolaire.

Un cas observé, notamment dans l'académie de Grenoble, montre que cette dernière pratique s'avère contestable puisqu'elle génère une sorte d'absentéisme « chronique » d'élèves.

##### **IV.2 Les terrains de stages et les difficultés rencontrées**

###### **a) La recherche des terrains de stages.**

La recherche du terrain de stage incombe le plus souvent à l'élève et à sa famille avec un degré d'encadrement qui varie selon les établissements.

Certains d'entre eux accordent à la préparation et à l'accomplissement de la démarche une particulière importance pédagogique s'intégrant à l'éducation à la citoyenneté (par exemple la manière de se présenter et de se comporter en groupe pendant le stage).

En cas de prospection infructueuse, l'établissement qui dispose généralement d'un fichier d'entreprises se substitue à l'élève pour trouver une solution.

Il faut à cet égard souligner le souci tout-à-fait louable qu'ont certains responsables d'entretenir de très bonnes relations avec les entreprises. Ceci a pu être vérifié dans plusieurs établissements par la qualité des documents produits (envoi systématique de lettres aux entreprises concernées pour expliquer le profil de l'élève et les finalités assignées au stage et de lettres de remerciements adressées après son accomplissement).

#### b) Les difficultés rencontrées.

Elles peuvent être de plusieurs ordres :

- des causes d'ordre **structurel**.

« L'offre » de terrains de stage est d'abord tributaire de la nature du tissu économique environnant : on observe à titre d'exemple dans l'académie de Nancy des situations très contrastées. Ainsi la SEGPA du collège de Woippy dispose d'un carnet d'adresses d'entreprises quasi pléthorique en raison de la densité des infrastructures économiques dans cette partie de la Moselle, par contre la SEGPA du collège de Commercy souffre d'une pénurie « endémique » en raison de la rareté des entreprises dans cette région défavorisée de la Meuse.

Une autre cause de difficulté peut tenir également à la concurrence d'établissements scolaires avoisinants (lycées professionnels) dont les élèves ont un degré de qualification plus attrayant pour les entreprises.

À signaler enfin un facteur de rigidité induit par de plus grands impératifs de proximité géographique et la nécessité d'éviter aux élèves de SEGPA des déplacements longs et/ou compliqués.

- les autres problèmes.

Rares sont les cas où les responsables ont fait état de doléances particulières sur des manquements comportementaux d'élèves au cours de leur stage.

En revanche, des difficultés accrues sont signalées pour trouver des terrains de stage à des élèves d'origine étrangère (notamment maghrébine). Les cas cités concernent plus particulièrement les petites entreprises artisanales dont les activités s'exercent souvent au domicile de particuliers (peinture-vitrierie, installations sanitaires, menuiserie) et dont les dirigeants arguent parfois de réactions négatives de leur clientèle.

Le problème est à cet égard réel mais il est appréhendé de manière sensiblement différente par les établissements :

- certains responsables ont tendance à juger ce phénomène déplorable comme découlant d'une sorte de fatalité à caractère raciste ;

d'autres ont une approche plus constructive et considèrent que ces élèves accumulent souvent des déficits préjudiciables d'ordre relationnel tenant davantage à leur situation sociale défavorisée, d'où l'organisation, avant la prospection des terrains de stage, d'actions de sensibilisation déjà signalées pour corriger, notamment en matière de politesse et de présentation, certains clichés négatifs de dirigeants d'entreprise ;

- enfin, il faut souligner l'implication toute particulière d'équipes de SEGPA dans les stages de leurs élèves : ce sont celles qui ont réussi avec leurs interlocuteurs dans les entreprises à nouer des relations personnelles de confiance telles que, si des difficultés rapportées par des élèves dans leur recherche de stage font supputer des causes tenant à leur origine étrangère, un contact direct et personnel est établi avec l'entreprise concernée : le fait que la SEGPA se porte caution et qu'un membre de l'équipe « réponde » de l'élève à accueillir en stage contribue souvent à lever les préventions initiales.

#### IV.3. Le suivi du déroulement des stages.

##### a) Les modalités de suivi des stages par les enseignants.

Avant d'exposer les modalités de suivi et les diverses formes de cas de figure rencontrés, il convient de souligner un constat d'ensemble : celui de l'inexistence dans la plupart des établissements visités de documents formalisés précisant la nature et la consistance du service des enseignants pendant les périodes de stages.

À ces pièces s'ajoutent généralement une fiche renseignée par le tuteur de l'entreprise et les fiches de visite remplies par les enseignants.

L'examen de l'ensemble des documents produits atteste généralement le sérieux du suivi du déroulement des stages.

#### IV.4. L'utilité reconnue des stages en entreprise

Non seulement le principe des stages en entreprise au cours de la scolarité en SEGPA n'a pas été remis en cause, mais les responsables ou équipes d'enseignants interrogés en ont souligné les aspects positifs pour les élèves en raison de l'enrichissement personnel et des progrès qu'ils apportent en matière de comportement.

À noter que le stage en entreprise entre en ligne de compte pour l'obtention du certificat de formation générale (CFG).

S'agissant de l'élaboration du projet professionnel, la découverte des réalités de l'entreprise joue un rôle : elle peut conforter l'élève dans la spécialité professionnelle correspondante envisagée, ou lui faire prendre conscience de la nécessité de s'orienter vers une autre voie. Le stage peut permettre aussi la découverte d'autres champs professionnels que ceux proposés par la SEGPA.

S'agissant des finalités professionnelles de stages, celui effectué en fin de troisième revêt souvent une particulière importance dans la mesure où il est susceptible de déboucher sur un contrat d'apprentissage.

Il n'est pas rare qu'un élève choisisse un terrain de stage autre que celui de sa spécialité professionnelle (jeune fille en employée technique de collectivité choisissant un stage coiffure, garçon en menuiserie optant pour un stage en boulangerie).

La pratique des stages témoigne d'une indispensable souplesse en ce domaine, mais aussi de la nécessité d'opérer un certain cadrage en cohérence avec les objectifs fixés pour la rénovation des SEGPA.

Sans remettre en cause une souplesse souhaitable en ce domaine, une double recommandation pourrait être faite aux académies :

- veiller à ce que les stages recouvrent bien dans leur mise en œuvre les objectifs de la rénovation des SEGPA ;
- demander aux corps d'inspection d'intégrer dans leurs investigations un volet « stages en entreprise » afin de vérifier leur impact pédagogique.

### V. SEGPA ET COLLÈGES : ENTRE EXCLUSION ET INTÉGRATION

Le discours tenu par les principaux et par les directeurs adjoints marque le souci d'œuvrer pour réduire les clivages. Ceux-ci existent nettement toutefois. Les qualificatifs utilisés entre élèves : « espèce de SES ». « débiles », ou au contraire « les normaux » pour qualifier les autres collégiens, ne laissent pas de doute à ce sujet. Pas plus que l'isolement et les complexes nourris par un certain nombre d'enseignants de SEGPA, facilement décelables.

La volonté d'intégration, souvent affirmée, se heurte donc à des difficultés et se mesure à des pratiques.

#### V.1. Les obstacles d'ordre psychologique et statutaire venant des enseignants

##### a) Les enseignants de collège.

C'est le plus souvent une perception négative de l'enseignement en SEGPA, jugé à la fois difficile et peu gratifiant. Il est clair que la plupart des enseignants de collège considèrent comme un « droit » non contestable celui de refuser d'exercer en SEGPA. Il ne viendrait

d'ailleurs guère à l'idée d'un principal de forcer la main en ce sens à ses professeurs bien assis dans le collège.

La conséquence en est que les services d'enseignement sont assurés en SEGPA, pour partie par des professeurs particulièrement motivés et volontaires pour travailler dans cette structure, pour une autre part par des professeurs souvent nouveaux dans l'établissement (en début de carrière ou non titulaires) qui sont généralement moins en mesure de « résister » à la sollicitation dont ils peuvent être l'objet de la part du chef d'établissement.

Le suivi d'une formation appropriée constitue en tout état de cause un préalable et/ou un accompagnement indispensable(s) dont sont conscients la plupart des responsables rencontrés.

#### b) Les enseignants de SEGPA.

Les chefs d'établissement interrogés ont assez souvent tendance à imputer, du moins pour partie, les obstacles à l'intégration de la SEGPA au collège, au comportement du personnel enseignant de SEGPA:

Il faut, certes, accueillir avec une grande circonspection l'appréciation peu amène d'un principal affirmant que la ségrégation dont se plaignaient ces enseignants était en fait entretenue par eux, pour défendre « leur pré carré ». En revanche, certaines réactions rendent compte de l'existence de rigidités.

Ainsi un principal qui, désireux d'assister à des réunions de concertation et de synthèses à la SEGPA, pour une approche commune de certains problèmes de comportement au collège et à la SEGPA a été dissuadé de poursuivre plus avant : son sentiment étant que sa présence était perçue avant tout comme celle d'un chef d'établissement, ce qui faisait inéluctablement dégénérer le débat sur les problèmes des moyens affectés :

C'est également le cas cité par un principal proposant à un enseignant de SEGPA d'œuvrer en classe de, sixième de collège et qui s'est vu opposer un refus au motif que l'effectif d'élèves à prendre en charge était de loin supérieur à celui de douze élèves qu'il avait dans la SEGPA. Au total, on sent chez nombre d'enseignants de SEGPA le sentiment qu'ils sont vécus comme des « primaires » par leurs collègues « secondaires ». Leurs interventions en collège, rares, sont essentiellement des heures de mise à niveau en sixième ou des participations aux travaux croisés en cinquième.

▪ Les problèmes d'ordre statutaire contribuent à compliquer l'approche des problèmes.

En effet, les principaux pensent généralement que ce sont les professeurs des écoles, titulaires de diplômes universitaires qui sont susceptibles de faire évoluer positivement la coopération entre les deux structures.

Ces professeurs des écoles qui cohabitent avec des PLP souvent moins titrés qu'eux admettent semble-t-il fort mal de se voir maintenant marginalisés (au regard des charges hebdomadaires de service) dans un statut moindre par rapport à celui de leurs collègues.

La coexistence de deux systèmes ▪ trois cycles, comme en collège et le maintien de la formation professionnelle en quatrième-troisième, posent aussi question, même si officiellement la quatrième doit offrir non une formation mais la découverte de champs professionnels. Cette réforme peine visiblement à se mettre en place malgré son intérêt. Elle réclame un enseignement de technologie plus développé et la transformation de l'enseignement professionnel en un enseignement pré-professionnel. Ces évolutions modifient sensiblement les pratiques de PLP. Beaucoup n'y sont pas prêts.

Les enseignants vont également devoir manier deux systèmes de références : celle des programmes de collège (avec les adaptations que cela suppose) et celle du référentiel du CAP qui est maintenue pour l'enseignement pré-professionnel ainsi que pour la préparation du certificat de formation générale (l'obtention de ce diplôme fournissant l'équivalent du premier niveau des unités capitalisables). Tout juste formés à l'utilisation des référentiels et à

la pédagogie par objectifs qui, les accompagne, les enseignants doivent désormais s'approprier les programmes de collège et les adapter. L'une des difficultés, dans ce nouveau contexte complexe sera d'obtenir un vrai travail d'équipe entre les trois catégories d'intervenants dont une partie seulement bénéficie d'heures de concertation.

L'analyse des échanges de service entre SEGPA et collège est un facteur permettant d'analyser, au-delà des mots, la réalité de l'intégration de la SEGPA dans le collège.

Il faudra en particulier se poser la question de la mise en cohérence de l'enseignement de la technologie et de l'enseignement pré-professionnel, notamment en classe de quatrième dans le cadre de l'organisation des champs professionnels.

## **V.2. Échanges de services avec le collège**

Dans l'académie de Grenoble, dans treize SEGPA sur dix-huit, il n'y a pas d'échange de service. Dans certains cas on voit intervenir des enseignants de SEGPA en collège, dans un atelier de cinquième, dans un « groupe de besoins de sixième », en troisième d'insertion, en quatrième d'aide et de soutien en technologie (1 PLP), en coordination du réseau d'éducation prioritaire. Mais ces interventions sont très rares, même si un enseignant de SEGPA ayant une maîtrise d'histoire assure 9 heures d'histoire-géographie en collège, tandis qu'ailleurs une intervention de même type a été refusée par un IPR.

L'échange de services avec le collège semble plus important dans les exemples de l'académie de Lille (cinq cas sur sept), avec des interventions en troisième d'insertion, en remédiation et dans le cadre des parcours diversifiés, en études dirigées et en soutien de mathématiques, dans la consolidation en français au niveau sixième ou en formation pour adultes.

L'intervention des enseignants de SEGPA en collège dans l'exemple de l'académie de Bordeaux (quinze SEGPA de Gironde) concerne seulement le tiers des SEGPA. La plupart se situent au niveau sixième et concernent là aussi des actions d'aide et de soutien, soit dans le cadre de dispositifs intégrés destinés à l'ensemble des élèves, soit dans le cadre d'actions spécifiques destinés à des élèves en difficulté (dispositifs de consolidation, études dirigées, soutien en français, soutien en lecture).

Si les enseignants de collège sont assez nombreux à intervenir en SEGPA, l'inverse est donc rare et extrêmement ciblé sur les élèves en difficulté de collège. Mais ces interventions sont extrêmement positives. Elles permettent une collaboration entre enseignants des deux structures et une reconnaissance mutuelle, mais aussi le sentiment pour les élèves de SEGPA qu'ils sont eux-mêmes un peu moins marginaux puisque leurs maîtres interviennent dans les classes de collège.

## **V.3. La vie scolaire**

Parfois assurée entièrement par le directeur-adjoint de la SEGPA elle l'est souvent conjointement avec le CPE, ce dernier prenant en charge la gestion des absences. La discipline, parfois partagée avec le CPE, relève assez souvent du directeur-adjoint seul.

Les réponses apportées aux questions posées sur la vie scolaire sont révélatrices de la volonté d'intégration des élèves. Ainsi on peut lire « les récréations, la cantine, les activités éducatives des élèves de la SEGPA sont gérées au sein du collège conjointement avec le CPE et les emplois jeunes. Ces élèves sont considérés comme des élèves à part entière » Cette dernière expression revient à plusieurs reprises sous la plume des directeurs de SEGPA. « Les élèves sont gérés comme des élèves du collège » écrit un autre. Un autre encore insiste sur l'« intégration » des élèves au CDI, à la demi-pension et en salle d'études.

L'intégration des élèves dans le collège se réalise donc à travers l'association sportive, les clubs, le CDI, la restauration et la fréquentation du foyer socio-éducatif.

#### V.4. Les autres « signes » d'intégration

La dénomination des classes de SEGPA est banalisée. Les divisions portent des numéros ou des noms comme les autres divisions du collège.

Un certain nombre de pratiques pédagogiques vont aussi dans ce sens. On se référera à l'exemple donné plus haut de cours d'éducation physique et sportive où les élèves de SEGPA et de collège sont mélangés.

#### V.5. L'intégration du directeur-adjoint dans l'équipe éducative

Une évolution positive est également observée en ce domaine : les principaux considèrent le directeur-adjoint comme faisant partie à part entière de l'équipe de direction : les directeurs-adjoints interrogés n'ont pas formulé de point de vue sensiblement différent mais parfois avec quelques nuances dans le propos. Ils semblent être systématiquement invités à la séance hebdomadaire de travail de l'équipe de direction.

### VI. LA CARTE DES SEGPA

Les inspecteurs généraux, à défaut d'établir une carte des SEGPA qu'au demeurant les services pourraient réaliser avec les moyens appropriés si toutefois ce projet s'avérait véritablement utile dans le contexte actuel de la déconcentration, ont estimé préférable de dresser un constat de la carte et donner des perspectives d'évolution.

#### VI.1. Quelques données sur la situation actuelle

Il apparaît opportun, s'agissant de la carte des SEGPA, de rappeler quelques données actuelles, tirées de « Repères, références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - Édition 1999 - et de la « Note d'information n° 13 de la DPD - mai 2000 » -.

Près de cent sept mille élèves sont scolarisés en 1998-1999 dans mille quatre cents quatre vingt onze SEGPA des enseignements publics et privés (soixante six seulement) de France métropolitaine et près de cinq mille cinq cents dans les soixante six SEGPA publiques des DOM. Parmi les SEGPA métropolitaines publiques, trois cents cinquante deux sont rattachées à des établissements (normalement des collèges) appartenant à une zone d'éducation prioritaire (ZEP). La scolarisation en SEGPA est quasiment constante depuis 1995, en baisse légère par rapport aux années 1980, avec une proportion élevée de garçons (61 %). Plus de deux tiers des élèves ont entre treize et quinze ans. La part des élèves de SEGPA, par rapport à l'ensemble des effectifs du premier cycle a oscillé entre 1993 et 1997, entre 3,8 et 3,9 %. Elle est de 4% à la rentrée 1998.

Ces chiffres, s'ils donnent une vision satisfaisante de la situation, doivent cependant pour ce qui concerne les proportions d'élèves scolarisés en SEGPA par rapport à ceux du premier cycle, être considérés avec un minimum de prudence. Il apparaît en effet que pour établir le pourcentage qu'on vient d'évoquer les élèves de SEGPA n'ont pas été intégrés au nombre des élèves du premier cycle, ce qui introduit un léger « biais » - quelques centièmes de points - avec des chiffres figurant dans le corps du rapport des inspections générales, qui, eux prennent en compte les élèves de SEGPA dans les effectifs du premier cycle pour établir le ratio.

En SEGPA près de neuf garçons sur dix suivent une formation appartenant au domaine de la production, dont un quart dans les spécialités du génie civil, de la construction mécanique et du bois ; un quart est formé dans le bâtiment (gros oeuvre, couverture et finitions). Les filles fréquentent en majorité des formations du secteur des services. Dans le domaine de la production, elles sont très largement vouées aux formations du secteur de l'habillement.

Il va de soi que ces données générales ne se retrouvent pas forcément à l'identique dans toutes les académies et départements, mais sont représentatives de ce que les inspecteurs généraux ont pu constater lors des visites qu'ils ont faites.

Plus précisément ces chiffres globaux rendent partiellement compte d'une réalité du terrain qui fait apparaître des affectations en SEGPA relativement différentes entre les académies et à l'inférieur de certaines académies, d'un département à l'autre. Les inspecteurs se sont efforcés de prendre en compte quand ils effectuaient des comparaisons interacadémiques ou départementales le même type de données, mais il faut savoir que, notamment pour rapprocher les taux d'accueil des uns et des autres, on ne peut oublier que certaines académies ou départements ont des formations qualifiantes (poursuite d'études en SEGPA, au-delà de la troisième) quand d'autres en ont peu ou pas. Si les effectifs des formations qualifiantes sont inclus, il y a là un risque de fausser les comparaisons entre «terme d'accueil ». On s'est efforcé d'y veiller mais **on ne** devra pas s'étonner de trouver parfois quelques distorsions entre les chiffres mentionnés dans le rapport et ceux affichés ici ou là, qui peuvent inclure des formations assurées en prolongement des cursus SEGPA stricto sensu. Enfin peuvent exister de légères différences entre les chiffres « rentrée 1999 » et d'autres de 1998 ou même de 1997, que les nécessités de l'enquête ont conduit à retenir; mais il faut savoir que cet autre « biais » reste marginal, eu égard aux évolutions très lentes relevées, s'agissant de la scolarisation en SEGPA.

## VI.2. Les disparités des situations

La carte des SEGPA présente des disparités au regard des besoins, même estimé empiriquement.

Pour une moyenne de 4 % de scolarisation en SEGPA au plan national, les différences entre les académies sont grandes. En 1998 le pourcentage relevé pour l'académie d'Amiens est de 5,7 %, de 5,5 % à Reims, de 5,4 à Lille, 4,7 % à Strasbourg alors qu'à Paris on estime cette scolarisation à 1,9 %, et, à Aix-Marseille, à nettement moins de 3 %.

Les disparités intra-académiques peuvent être grandes, variant par exemple dans l'académie de Lyon d'un point et demi de taux de scolarisation entre l'Ain et la Loire, très en dessous, l'un et l'autre, de la moyenne nationale, alors que le Rhône se situe au-dessus de cette moyenne.

Il en est de même au niveau intra-départemental : ainsi, à l'intérieur du département du Nord, entre la zone très sensible de Roubaix-Tourcoing (insuffisance de capacité d'accueil) et des zones plus rurales comme celles d'Hazebrouck et d'Armentières (excès).

Le tableau ci-après illustre les distorsions structurelles entre la Loire et l'Ain :

	Nombre de collèges	Effectifs collèges hors SEGPA	Nombre de SEGPA	Effectifs SEGPA
LOIRE	53	26 664	15	1 034
AIN	44	22 727	8	547

Pour mille trente quatre élèves scolarisés en SEGPA dans la Loire, les capacités d'accueil sont estimées à mille deux cents quatre vingt, quand, inversement le déficit dans l'Ain est chiffré à deux cents cinquante places.

Un autre exemple des disparités et de la faible évolution de la situation dans le temps peut être apprécié en examinant le tableau ci-après, concernant les départements de l'académie de Grenoble, pour la période 1995-1999 :

	1995			1999		
	Effectif des SEGPA	Effectif des collèges dont SEGPA	%	Effectif des SEGPA	Effectif des collèges dont SEGPA	%
Ardèche	373	10 190	3,65 %	419	10 366	4,00 %
Drôme	760	19 035	3,99 %	768	19 480	3,90 %
Isère	1 962	53 062	3,69 %	1 872	53 067	3,50 %
Savoie	525	16 729	3,13 %	537	17 313	3,10 %
Hte Savoie	663	27 606	2,40 %	695	28 216	2,46 %

Sur la même académie et les mêmes départements, un second tableau sur la même période montre, au delà de la stabilité totale des taux de remplissage au niveau académique, que malgré une faible scolarisation en SEGPA dans trois départements, des capacités d'accueil restent inutilisées, mais aussi que l'augmentation de ces capacités ne se traduit pas forcément par une augmentation corrélative bien sensible des effectifs (cf. Haute-Savoie) :

Département	Capacités d'accueil		Effectifs scolarisés		Taux	
	1995	1999	1995	1999	1995	1999
Ardèche	496	512	373	419	75,20 %	81,84 %
Drôme	992	896	760	768	76,61 %	85,71 %
Isère	2 086	2 080	1 962	1 872	94,05 %	90,00 %
Savoie	672	704	525	537	78,12 %	76,28 %
Haute-Savoie	736	800	663	695	90,08 %	86,88 %
<b>Académie</b>	<b>4 982</b>	<b>4 992</b>	<b>4 283</b>	<b>4 291</b>	<b>85,97 %</b>	<b>85,96 %</b>

Au titre des disparités on notera également celles que l'on découvre dans la répartition des SEGPA en ZEP. Ainsi en est-il de la part des élèves de SEGPA par rapport à l'ensemble des élèves du premier cycle. Les académies de Rouen, d'Aix-Marseille, de Corse, de Créteil ont un pourcentage de SEGPA en ZEP supérieur à la moyenne de la métropole alors que la part des élèves de SEGPA par rapport à l'ensemble des élèves de premier cycle est inférieure à la moyenne métropolitaine.

Le manque de places en SEGPA doit donc être enregistré avec précaution. Il peut s'expliquer par l'insuffisance des structures d'accueil dans les établissements relevant du ministère de la santé. Il peut se déduire de la présence d'élèves relevant de SEGPA dans les sixièmes hétérogènes. Mais il peut également résulter d'une mauvaise maîtrise des critères de recrutement.

Le surdimensionnement éventuel de certains réseaux de SEGPA doivent parallèlement être évalués avec prudence. Il ne s'agit pas ici de justifier les excédents de capacité d'accueil rencontrés dans certains départements où des SEGPA sont maintenues alors que les effectifs deviennent parfois squelettiques, problème que des regroupements pourraient éventuellement régler, mais de relever que là où les affectations en SEGPA sont dans la

fourchette haute, il n'est pas toujours évident que des suppressions s'imposent. Ainsi dans le Nord-Pas-de-Calais où les pourcentages d'élèves orientés vers les SEGPA sont élevés (respectivement 5,06 et 4,6 % sans inclure les formations qualifiantes, et 5,73 et 5,21 % en intégrant ces formations qui prolongent la professionnalisation au-delà de la classe de troisième), les responsables font valoir - et l'observation mérite attention - que si le dispositif peut sembler surdimensionné, la situation sociale et économique, les difficultés révélées dès la petite enfance, les déficits des acquisitions dans les domaines instrumentaux, justifient cette apparente pléthore, la diminution des capacités d'accueil leur semblant inopportune, au niveau de la scolarité obligatoire, tellement chez les élèves concernés se fait sentir le besoin d'une scolarisation très adaptée, avec le concours d'enseignants préparés au type de prise en charge qu'on trouve dans les SEGPA.

Toute correction dans un sens ou dans l'autre devra donc être précédée d'une étude locale permettant de prendre en compte la mesure des phénomènes : insuffisance des structures d'accueil des établissements relevant de la Santé, maîtrise des critères d'affectation... dans le premier cas, possibilités offertes par les « dispositifs de consolidation » par exemple, dans le second. En tout état de cause une vision globale, incluant toutes les capacités d'accueil, dans et hors Éducation nationale est indispensable, comme l'est un regard d'ensemble à travers les CCSD de tous les enfants dont les cas sont traités par elles.

### VI.3 Évolution de la carte des SEGPA

La carte des SEGPA évolue lentement. L'évolution n'est pas toujours maîtrisée, mais on voit naître une véritable prise de conscience pour sortir de l'isolement et entretenir des relations plus soutenues avec les autres SEGPA et les lycées professionnels.

#### a) La carte a dans l'ensemble peu changé.

La carte des SEGPA a généralement très peu évolué dans les 10 dernières années. Dans la grande majorité des cas il n'y a pas eu de créations ou très peu, et les suppressions sont restées rares et presque toujours liées à des baisses d'effectifs qui rendaient à terme rapproché le fonctionnement de la SEGPA quasiment impossible. Rares apparaissent les académies ou les départements où s'est manifestée une politique volontariste d'ouverture/fermeture qui aurait pu se déduire des enseignements du fonctionnement en réseau. Mais la prise de conscience est en train de se faire.

À Bordeaux par exemple la carte n'a pratiquement pas bougé depuis des années, même si les capacités d'accueil ont augmenté à la suite de création de formations qualifiantes (FQ), créations aujourd'hui jugées excessives (quarante-sept FQ dans seize SEGPA, dont certaines à très faibles effectifs - de deux à neuf élèves). Une révision de la carte des soixante-dix SEGPA de l'académie est indispensable et le processus s'engage par la recherche d'une meilleure synergie entre SEGPA, LP et CFA, dans le cadre d'un dispositif mis en œuvre par les IA-DSDEN en liaison avec le DAET, sous l'impulsion du recteur. « Un plan académique de développement intégré » est désormais au point.

À Nancy-Metz pareillement, on constate au-delà de fermetures peu nombreuses liées à la baisse des effectifs, une grande stabilité des implantations. La carte a très peu bougé depuis la création des SES et l'on est conscient dans l'académie que l'implantation des SES à une époque où le CAP n'était pas l'objectif ne favorise pas les liaisons indispensables aujourd'hui entre SEGPA, LP et CFA. Mais ce qui est vrai en Meurthe et Moselle ne l'est pas forcément en Meuse où, du fait de la ruralité, les possibilités de mise en réseau sont limitées. Au demeurant si la recherche de nouvelles synergies est « à l'étude », il apparaît que les avancées restent pour le moment limitées. En Moselle où la réflexion semble progresser, des essais de regroupements sont envisagés pour éviter les trop petites structures, offrir aux élèves et à leur famille un dispositif plus complet, à travers une mise en réseau susceptible de diversifier l'offre de formation et de construire des projets plus efficaces, d'affiner les compétences pour atteindre le niveau V.

Dans l'académie de Lille, la transformation des SES en SEGPA est terminée depuis la rentrée 1998 dans tous les bassins de formation. La mise en réseau avec les LP, les CFA et les Maisons familiales rurales est effective dans 50 % des districts, davantage dans le Pas-de-Calais que dans le Nord. L'académie dispose d'un réseau de SEGPA très dense, près d'une SEGPA pour deux collèges (cent cinquante SEGPA pour trois cents trente collèges publics) avec un grand nombre de formations qualifiantes, alors qu'il existe dans le même temps un nombre élevé de LP. Globalement le réseau des SEGPA a été maintenu (quatre suppressions), Les transformations opérées ont permis de « cylindrer » les effectifs par niveaux (quatorze élèves en moyenne en sixième, seize en troisième). Les IA-DSDEN s'appliquent désormais à chaque rentrée à diminuer le nombre des formations qualifiantes - plus fortement dans le Nord où elles étaient très nombreuses - en jouant sur la souplesse qu'offre le réseau constitué avec les LP. On souhaite faire évoluer les SEGPA vers des structures de petites dimensions dans le prolongement de l'évolution générale tenant à la baisse des effectifs en collège.

On peut avancer, toujours dans l'académie de Lille, que la mise en réseau correspond à une réalité tangible. Dans le bassin Arras-Saint-Pol à la fois rural et urbain, il est actif entre SEGPA, LP et CFA malgré les distances. Dans le district de Béthune la vie du réseau est également effective avec, en arrière plan, l'idée de préparer les, élèves à rejoindre des LP hors district pour y préparer le CAP leur convenant le mieux. Egalement à Dunkerque on relève une forte orientation en LP dans le cadre d'un réseau pertinent, Pour Lille-Est, par contre, l'essentiel reste à faire, tant dans le domaine de la mise en relation des établissements, que dans la recherche des complémentarités de formation.

Ces quelques exemples n'ont évidemment pour objectif que de faire sentir les différences patentes existant dans l'état d'avancement d'un processus de modification de la carte, à la fois dans les implantations géographiques des SEGPA et dans la configuration des formations offertes. Dans l'un et l'autre cas, les évolutions sont lentes, voire presque inexistantes dans certains départements quand, ailleurs, on avance plus résolument, vers la rénovation. Cet état d'avancement envisagé plus largement, intégrant les autres aspects de la « rénovation », sera illustré ultérieurement en prenant l'exemple de quelques académies.

b) Une préoccupation qui s'affirme : rechercher une meilleure adéquation des champs professionnels et des spécialités des SEGPA avec les métiers envisageables pour leurs élèves

Au-delà du processus de rénovation mis en œuvre au niveau des académies ou des départements, on ne saurait passer sous silence l'effort qui est d'ores et déjà fait dans beaucoup de SEGPA pour prendre davantage en compte l'environnement dans lequel elles fonctionnent. Très généralement les directeurs de SEGPA et les équipes d'enseignants ont compris les avantages que le système pouvait tirer, à tout le moins, d'informations réciproques entre SEGPA, voire d'un début de mise en réseau inter-SEGPA. La conscience de devoir réexaminer certaines spécialités professionnelles au regard des demandes des entreprises, mais aussi de mieux se coordonner avec les LP et CFA, d'une part pour faciliter l'intégration des élèves dans cet environnement nouveau, d'autre part pour être en mesure de leur proposer davantage d'options possibles à l'issue de la classe de troisième, cette conscience apparaît de plus en plus présente même si bien des progrès restent à faire.

La limitation des champs professionnels et des ateliers qui s'y trouvent inclus, dans chacune des SEGPA, est une donnée objective qu'on ne peut ignorer. La faiblesse des effectifs concernés par établissement est un obstacle fort dans la mesure où elle restreint forcément les « options » envisageables par les élèves et leur famille. S'y ajoutent les difficultés tenant à l'outillage forcément quelque peu sommaire dans d'aussi petites unités, voire celles qui peuvent naître de l'utilisation de machines par des élèves parfois mal contrôlables. On en est donc venu, à la fois pour ces raisons et pour celles tenant aux « possibilités » a priori réduites de la majorité des élèves, à se cantonner presque toujours aux mêmes champs professionnels et, plus grave, à des spécialités « basiques » qu'on retrouve pratiquement

partout. Partant de ce constat, nombre de directeurs et d'équipes enseignantes de SEGPA, ont d'ores et déjà réagi. On adapte des spécialités plus ou moins obsolètes et peu porteuses comme la couture floue ou la menuiserie « classique », dans la mesure où les réaménagements d'ateliers s'avèrent possibles, mais surtout on porte un regard neuf sur ce que peut apporter la mise en réseau. A titre d'exemple on citera la réflexion d'un directeur de SEGPA de l'académie de Versailles qui, à partir d'un diagnostic concernant l'atelier ETC (employé technique de collectivité) de l'établissement, **constatant, qu'il n'y a pas de CAP** correspondant dans les LP avoisinants, que même avec un CAP, on obtient très difficilement un contrat dans une entreprise, que cette formation oblige les élèves à recommencer des formations en cuisine ou pressing, qu'elle est perçue par eux négativement (« on nous prépare à devenir femmes de ménage »), a entrepris de changer la spécialité en « restauration-cuisine » bien davantage porteuse et dont les CAP sont à la portée des élèves.

Au-delà de ce type d'adaptation on peut constater un peu partout une réelle recherche de l'optimisation du choix des élèves par des actions de découverte des formations en LP et CFA (visites, stages...), recherche qui apparaît désormais plus systématique. Des plans académiques comme celui de l'académie de Bordeaux ou de Nancy-Metz qui précisent très clairement les correspondances entre les divers champs (alimentation propreté ; habillement ; habitat...) et les métiers sur lesquels ils ouvrent, les possibilités de CAP offertes en LP et CFA pour chacune des SEGPA, dans une sorte d'annuaire des formations, constituent certainement une aide fort utile.

Peu à peu la nécessité de la mise en réseau des SEGPA, entre elles et avec les LP et CFA, paraît s'imposer sur le terrain, surtout en zone urbaine où elle est plus aisée. On y voit la clé permettant cette diversification nécessaire de l'offre de formations adaptées. Mais l'évolution reste lente dans les réalisations concrètes. Ainsi « l'ouverture » que constitue pour les élèves, la mise en place des champs professionnels en classe de quatrième, destinée à permettre une découverte de métiers envisageables, est très inégalement avancée et insuffisamment assurée dans un cadre global de réflexion prenant en compte les synergies entre SEGPA et entre SEGPA, LP et CFA. Encore faut-il tempérer cette appréciation, en relevant que, dans les cas assez fréquents où les « champs professionnels » sont limités à deux - un pour les filles et un pour les garçons - la marge d'action est évidemment bien réduite !

#### **VI.4. Le problème particulier des formations qualifiantes**

Les formations qualifiantes (FQ) ont été installées notamment dans les SEGPA pour permettre une plus grande diversification des cursus de formation des élèves relevant des enseignements généraux et professionnels adaptés, mais aussi pour donner leur chance à ceux d'entre eux dont on pouvait penser que leur intégration en lycée professionnel serait problématique, et qu'il était souhaitable de les maintenir en milieu davantage protégé.

On peut s'interroger raisonnablement sur l'opportunité de conserver toutes les formations qualifiantes existantes, encore davantage sur l'intérêt de développer ces formations en général coûteuses et qui ne bénéficient pas toujours d'un environnement technique et professionnel porteur susceptible de dynamiser les formations.

Les effectifs sont souvent faibles voire squelettiques et diminuent la plupart du temps en cours d'année. Les formations y sont encore très traditionnelles. Pour moderniser ces formations ou en développer de nouvelles adaptées à l'évolution des techniques, des investissements importants peuvent être nécessaires, qui risquent de susciter un conflit de compétence entre les conseils généraux et le conseil régional. Leur coût risque d'être sans commune mesure avec les résultats, des résultats sur lesquels on peut s'interroger d'ailleurs, lorsqu'on les rapproche de ceux des LP.

L'exemple de l'académie de Lille montre qu'elles sont utiles dans une période de transition, mais que la solution pour ces élèves réside dans le développement de formations adaptées

au CAP, d'une durée de deux à trois ans, organisées dans les lycées professionnels. Cette perspective suppose que les LP adaptent leur prise en charge aux caractéristiques de ces élèves. Un développement anarchique de ces formations sans réflexion préalable sur les conditions à réunir conduirait sans doute à l'échec.

Il convient donc de limiter l'implantation de ces formations à des cas bien particuliers lorsqu'il n'existe pas de lycées professionnels à proximité, ou pour prendre en charge des élèves insuffisamment autonomes, mais peut-être que dans ce cas une année de maturation suffirait. Car on peut se demander comment un élève pourra s'intégrer professionnellement s'il n'est déjà pas en mesure de s'intégrer dans les lycées professionnels qui auraient adapté leur formation.

Les SEGPA font état des résistances constatées dans les LP pour accueillir des CAP accessibles à ces élèves pour justifier la création des formations qualifiantes ou leur développement. On ne peut pas s'arrêter à ce type d'arguments. Les lycées professionnels ont le devoir impératif de participer à la promotion de ces élèves.

## VII. LA CONDUITE DE LA RÉNOVATION

On a pu noter dans ce qui précède une prise de conscience certaine des acteurs du terrain, aidés en cela par un environnement académique et départemental inégal, pour avancer dans la « rénovation ». Il semble intéressant de donner quelques indications, à partir d'exemples estimés significatifs, de ce qui s'est fait et se poursuit pour promouvoir une politique d'ensemble en la matière.

### VII.1. L'exemple de l'académie de Lille

On rappelle que dans cette académie pourtant « en pointe » la transformation des SES en SEGPA amorcée en 1993 ne s'est terminée qu'à la rentrée 1998, que la mise en réseau avec les LP, des CFA, les maisons familiales rurales n'est effective que dans 50 % des districts, correspondant cependant à une réalité tangible dans trois quarts des bassins. En 1993 une charte académique est publiée qui amorce implicitement les règles de transformation des SES en SEGPA, le calendrier et les mesures d'accompagnement. Un groupe de pilotage académique assure le cadrage général, des groupes « Bassin - Formation - Emploi » déclinent localement la politique académique.

Dès le début l'accent a été mis, au-delà des problèmes des contenus et des validations, sur les structures et les cursus, dans le cadre d'une mise en réseau. Pour les structures accès à un cycle de qualification offert à chaque élève ; instauration de formations qualifiantes dans certaines SEGPA organisées en réseau. Pour les cursus : parcours individualisés, suivi permanent, cycles de qualification en sein d'une SEGPA pour certains élèves.

On a donc mis en place un véritable maillage des lieux de formation, qui dessine des itinéraires collectifs mais personnalisés chaque fois que nécessaire, avec pour caractéristique générale un grand désir de souplesse. La forte diversification des parcours de formation a entraîné la modification des pratiques et la proposition non pas d'une approche pré-professionnelle mais plutôt d'un enseignement **pluri-technique**, avec l'aide que peut constituer l'informatique, pour développer chez les élèves des compétences transversales.

Une réflexion collective et interactive s'est engagée entre équipes de bassin et responsables académiques. On a utilisé des outils disponibles tels que certains projets d'établissement, le repérage exhaustif des lieux de formation et des interactions envisageables, (faisant entre autres apparaître la nécessité ou l'inutilité de la mise en place des formations qualifiantes) et la situation des équipements etc. L'approche est donc à la fois qualitative et quantitative.

Le groupe de pilotage constitue autour d'un IA responsable du dossier auprès du recteur, comprend un IEN-AIS par département, **un** IEN-ET... les groupes de bassin, un IEN-AIS, des IEN-ET et IO intervenant sur le secteur, un directeur-adjoint de SEGPA, des chefs d'établissement, le secrétaire de la CCSD, un directeur de CIO... Donc une organisation assez classique mais bien articulée entre les niveaux académiques et de terrain.

À signaler l'accent particulier qui a toujours été mis sur la formation, assurée par des « professeurs-ressources » à mi-temps, sous forme de stages à public désigné puis de stages ouverts et optionnels.

## VII.2. L'approche de l'académie de Lyon

On retrouve dans l'académie de Lyon sensiblement les mêmes articulations dans le pilotage. Le dispositif est bien structuré avec une implication forte du DAET et du correspondant académique **SEGPA** avec organisation de sous-groupes (champs professionnels, mise en réseau, formation continue). Le cadrage académique a débouché sur un document, validé en comité technique paritaire, intitulé « Rénovation des enseignements généraux et professionnels adaptés constituant une méthodologie de mise en œuvre pour les années 1998-1999 à 2000-2001 ». Le cadrage académique est relayé dans les inspections académiques par des « schémas départementaux ». Le schéma départemental est opérationnel dans l'Ain et la Loire et en voie d'achèvement pour le Rhône.

La mise en place de ces schémas ne laisse pas prévoir de politique ferme de redistribution des moyens mais plutôt une correction progressive des inégalités entre départements : extension des capacités dans l'Ain, réajustements dans la Loire (par exemple prévision de réduction de 12 % à St Etienne. La logique de redéfinition des champs professionnels entraîne la restructuration ou l'aménagement progressif des ateliers existants, permettant l'approche de technologies communes caractéristiques d'une même famille de métiers. La découverte des champs professionnels en quatrième a suscité des réflexions sur les coûts en augmentation sensible avec en corollaire la diminution des ressources fournies par la vente des objets confectionnés. De même, on s'est interrogé sur le problème des dérogations à utiliser des machines dangereuses. La découverte en quatrième des trois champs professionnels mis en place dans l'académie (produits industriels - ouvrages du bâtiment - hygiène et services) implique que les délais actuels entre le moment où les élèves rencontrent le médecin scolaire en début d'année et le retour de l'autorisation de l'inspection du travail, soient réduits. Actuellement ce retour se fait, au mieux fin octobre, souvent en décembre et janvier. Il pourrait être envisagé d'effectuer ces démarches en fin de cinquième.

Les difficultés de la rénovation, telle que les travaux de l'académie de Lyon permettent de les apprécier, tiennent pour beaucoup aux résistances psychologiques des PLP qui doivent modifier fondamentalement leur enseignement avec pour certains, élargissement de leur champ de compétences (on passe de la transmission des savoir-faire professionnels, à l'apprentissage de compétence de type organisationnel face à un poste de travail, quel qu'il soit). Les responsables académiques sont donc conduits à affirmer les opérations d'explication, les actions de formation, pour combattre le scepticisme de personnels qui contestent l'utilité même de la rénovation.

Les travaux de mise en réseau entre SEGPA ont été sérieusement engagés, les documents produits montrent cependant les limites de l'exercice et une mise en œuvre effective qui relève encore de l'exception. Entre SEGPA, LP et CFA, on recherche bien sûr les meilleures synergies, mais, comme partout, on se heurte à la question de la mobilité restreinte des élèves. Le travail autour de l'orientation, de l'accueil dans des structures diversifiées, buttent dans les faits sur ce problème. Aussi, bien les dispositifs restent trop souvent encore à l'état de projets : aucune convention ne semble avoir été signée. On demeure en général à l'établissement de relations privilégiées entre certaines SEGPA et certains établissements (informations réciproques des enseignants, organisation de mini-stages...).

Compte-tenu des difficultés rencontrées, un important plan de formation a été établi concernant spécialement l'étude des mises en **réseau**, les démarches pédagogiques communes aux enseignants des trois champs professionnels, le développement de « modus operandi » pour les personnels, la mise en place d'équipe ressources...

Dans l'académie de Lyon il y a très peu de formations qualifiantes. Les dispositifs de substitution ont donc fait l'objet d'un certain nombre d'études dans l'Ain et la Loire. Dans le Rhône des travaux sont actuellement conduits entre Conseil général, DAET et IA-DSDEN, pour faire l'état des lieux des onze pôles diplômants fonctionnant actuellement en SEGPA et prévoir la nature du dispositif futur.

La politique de l'orientation en lycée professionnel est active. Outre les possibles bénéfiques de la mise en réseau elle table sur l'extension des CAP accessibles aux élèves de SEGPA ce qui paraît l'un des cheminements à privilégier. L'évolution des affectations post-troisième SEGPA en CAP, relevée dans le tableau ci-après montre sans nul doute l'efficacité de la politique suivie :

Champs professionnels	Juin 1998	Juin 1999	
Hygiène et services	56	115	+ 59
Elaboration et réalisation de produits industriels <sup>1</sup>	99	137	+ 38
Bâtiment et Travaux Publics	29	48	+ 19
	<b>184</b>	<b>300</b>	<b>+ 116</b>

On ne peut en conclusion que souligner la qualité de l'approche et des travaux menés dans l'académie de Lyon : articulation cohérente entre les structures de pilotage académique et les schémas départementaux ; stratégie pertinente de formation des personnels ; politique active de facilitation de l'accès au CAP en LP, des élèves de troisième SEGPA.

### VII.3. La situation de Nancy-Metz

L'avancée dans cette académie est plus modeste.

À Nancy-Metz, une note de cadrage a été validée par le Recteur à l'automne 1998, ainsi que la composition du groupe de pilotage. Un état des lieux a été dressé et le groupe de pilotage, présidé par le Recteur s'est réuni en mars 1999 pour caler le dispositif et les échéances, puis en janvier 2000 pour établir « un projet académique de développement-action-formation », chaque IA-DSDEN devant mettre en **œuvre** les propositions validées dans son département en les adaptant aux spécialités locales. **Douze** « personnes ressources » ont été formées qui seront chargées d'apporter leur aide aux équipes des **SEGPA** qui en feront la demande.

Il n'est pas inintéressant de détailler quelque peu, département par département, comment concrètement les choses progressent ou non.

#### • En Meurthe-et-Moselle (seize SEGPA)

- ✓ l'évolution de l'offre de formation en LP pour les élèves issus de SEGPA a été examinée par bassin ;
- ✓ les réunions avec les principaux, les directeurs-adjoints de SEGPA, les proviseurs de LP ont eu lieu par bassin en avril et en mai ;
- ✓ les pré-projets devront être déposés pour la mi-octobre ;
- ✓ dans le bassin de Nancy, les directeurs-adjoints, réellement motivés, ont engagé une réflexion commune ;
- ✓ les bassins de Lunéville, Toul, Pont-à-Mousson sont dans l'attente suite aux mutations qui touchent principaux et directeurs-adjoints de SEGPA. Une réunion avec les nouveaux arrivants est prévue après la rentrée :

✓ les bassins de Briey et Longwy sont intéressés mais connaissent un problème de coordination.

#### Dans la Meuse (quatre SEGPA)

✓ les opérations ont été engagées depuis près d'un an, elles sont centrées davantage sur la spécialité professionnelle que sur l'élargissement des champs professionnels ;

✓ la liaison avec les LP est bien établie.

#### ▪ En Moselle (vingt-huit SEGAJ)

✓ l'évolution est variable selon les secteurs géographiques ; les centres urbains ou industriels semblent se sentir plus concernés ;

✓ dans le secteur de Metz, la mise en **réseau** des SEGPA se développe de même que les liens avec les LP ;

✓ mêmes observations pour le secteur de Forbach ;

✓ les choses sont moins avancées sur le plateau lorrain ou dans le secteur de Sarreguemines.

#### Dans les Vosges (quatorze SEGPA)

✓ des actions sont engagées à partir d'une adhésion « prudente » aux grands axes arrêtés.

Ces quelques observations témoignent d'un travail réel mais inégal selon les départements. La rénovation engagée est comprise et, sur beaucoup de points, appréciée.

### **VII.4. La situation dans les académies de Grenoble et Montpellier**

Dans ces académies, la progression est plus malaisée

L'académie de Grenoble a souffert sans nulle doute ces dernières années d'un déficit de pilotage de la rénovation des SEGPA. Le bilan des travaux conduits jusqu'à présent dans ce domaine demeure donc très limité.

La faiblesse du pilotage est notamment attestée par le constat qu'au cours des trois dernières années, plus d'un an et demi s'est passé sans que le groupe académique ne tienne une séance de travail. Si la situation s'explique en partie par des changements successifs d'affectation des responsables concernés qui ont fait obstacle à la nécessaire continuité des travaux, les difficultés tiennent également à la rupture apportée par les textes de 1996-1998 relatifs à la rénovation au regard des **orientations** de la politique telles *qu'elles* avaient été définies dans le rapport académique « Vers les formations qualifiantes dans les SEGPA ».

Enfin, il semblerait que des divergences sérieuses dans l'approche de la rénovation entre le DAET et le service concerné du rectorat aient pu contribuer à rendre encore plus difficile la définition d'une stratégie d'action, notamment au regard du rôle à jouer par les lycées professionnels.

Une volonté de réactiver le dispositif est toutefois consacrée avec :

• la mise en place d'un nouveau groupe académique SEGPA installé le 26 janvier dernier.

l'ouverture de divers chantiers : la préparation d'un mini colloque sur les thèmes suivants (l'élève de SEGPA est un collégien - les nouveaux programmes - les voies qualifiantes) l'enseignement de la technologie en SEGPA ; l'approche géographique par bassin des champs professionnels en correspondance avec les CAP deux ans des lycées professionnels et des CFA.

- la mise en place à la rentrée prochaine d'un serveur « SEGPA » sur le réseau internet du rectorat.

À signaler enfin un souci marqué de transparence : celui de dresser des bilans statistiques et sans complaisance de la situation actuelle des SEGPA (avec notamment les enquêtes approfondies menées dans le département de l'Isère).

Malgré tous ces efforts, l'absence de stratégie d'ensemble se fait sentir. Les distorsions de la carte des SEGPA n'ont fait jusqu'alors l'objet que d'ajustements limités. Plus grave est le fait que la réflexion sur l'organisation des champs professionnels et sur la pédagogie à y mettre en œuvre reste confuse et parasitée par la persistance des pratiques antérieures à la rénovation.

La mise en réseau des SEGPA entre elles **et/ou** avec les LP et les CFA reste encore à l'état de projets : dans l'Isère on s'efforce de rapprocher la carte des SEGPA et celle des lycées professionnels. Ailleurs, la mise en réseau est limitée aux établissements qui, pour des raisons de proximité **et/ou** de complémentarité de formation, entretiennent déjà des relations « privilégiées ».

On mesure le chemin qui reste à parcourir pour établir les bases solides d'une politique volontariste dans cette académie.

On ne dira que quelques mots sur l'académie de Montpellier où des travaux ont été menés pour décliner les divers CAP envisageables en fonction des spécialités enseignées, où l'on réfléchit à l'amélioration de l'accueil des élèves de SEGPA en LP, à la mise en réseau, notamment dans l'Hérault, mais sans que l'on puisse y voir beaucoup plus que des « pistes » sur lesquelles on estime devoir s'engager.

Sans prétendre bien sûr à une quelconque exhaustivité, ces quelques exemples, paraissent assez représentatifs de la situation contrastée de la rénovation en cours.

La très grande diversité des situations constatées ainsi que la complexité croissante du système éducatif montrent les limites des évaluations conduites sur échantillon. Beaucoup des insuffisances constatées renvoient au pilotage académique et au pilotage de l'établissement. Les évaluations de conformité du type de celle qui a été conduite ici devraient être intégrées dans un système de régulation permanente des unités géographiques et des établissements, **système** qui reste très largement à bâtir.

Faute d'une telle évaluation renouvelée, les actions engagées évoluent par à coups, de manière très inégale dans le temps et dans l'espace. Elles s'enlisent souvent, surtout lorsque les sujets traités ne sont pas soutenus par des parents d'élèves vigilants et capables de faire entendre leur voix, ce qui est le cas malheureusement dans les SEGPA. Beaucoup d'acquis dans ce domaine sont le fruit d'un militantisme, parfois gênant lorsqu'il confine au corporatisme, mais souvent porteur d'innovation.

## PROPOSITIONS

Constat 1 : Les critères d'orientation et de suivi des élèves en grande difficulté sont flous et insuffisamment rendus opératoires. La circulaire n° 96-167 du 20-6-1996 est insuffisamment appliquée dans ses dispositions sur les modalités de suivi, principalement en ce qui concerne les outils d'analyse et d'évaluation.

Proposition 1 : *Dans chaque académie, faire réunir un groupe de travail chargé d'étudier ces questions et, à l'occasion d'un séminaire national des correspondants académiques, préparer une note de service apportant les précisions nécessaires et fournissant un tableau de bord minima/ commun, à compléter éventuellement dans les académies.*

Constat 2 : Au sein du collège, Les taux d'orientation vers la SEGPA en fin de sixième et en fin de cinquième sont trop élevés dans une dizaine d'académies, et dans certaines circonscriptions des autres académies. Il convient de les réduire au strict minimum.

Proposition 2 : *Améliorer la qualité du dialogue avec les familles au moment de l'orientation au sein de l'école élémentaire et favoriser la connaissance réelle du rôle de la SEGPA par les parents concernés, au besoin en organisant une rencontre avec les enseignants. Utiliser davantage la procédure de recours gracieux devant la CDES lorsque toutes les possibilités de dialogue ont été épuisées. Faire évoluer les capacités d'accueil en sixième en fonction des besoins.*

Constat 3 : Les élèves admis en SEGPA n'en sortent pratiquement qu'en fin de troisième. Il convient d'assouplir ce fonctionnement et de favoriser, tout au long de la scolarité, les échanges d'élèves entre la SEGPA et les autres dispositifs du collège de prise en charge des élèves en difficulté.

Proposition 3 : *Sortir la procédure de suivi des élèves de SEGPA au sein du collège du champ de la loi d'orientation en faveur des handicapés du 30 juin 1975 et l'intégrer dans les procédures d'orientation telle qu'elles découlent du décret qui organise l'information, l'orientation et l'affectation des élèves au collège et au lycée.*

Constat 4: La transformation des SES en SEGPA, les travaux en matière de carte d'implantation des champs professionnels et la constitution des réseaux tant entre SEGPA qu'entre les SEGPA et les lycées professionnels sont des chantiers très inégalement avancés selon les académies. Certaines d'entre elles n'ont pratiquement pas évolué.

Il convient de faire appliquer les textes.

Proposition 4 : *Demander aux académies de se donner des objectifs chiffrés en matière d'accueil en lycée professionnel et d'élaborer un schéma d'implantation des champs professionnels, des formations aux CAP et de constitution des réseaux, schéma accompagné d'une programmation au moins indicative. Ce schéma devrait être établi en concertation avec les conseils régionaux et les conseils généraux s'agissant des champs professionnels.*

Constat 5: Les disciplines pour lesquelles l'enseignement par des certifiés ou équivalents est recommandé sont assurées de manière aléatoire en fonction des moyens et des personnes disponibles. En définitive, les académies agissent selon deux cas de figure : ou bien la référence de base est celle des enseignants de SEGPA, et les heures

manquantes sont assurées de manière aléatoire ou bien, mais ce ne sont encore que des projets, l'on envisage de rendre obligatoire ce qui n'est encore qu'une recommandation et l'on inscrit dans la procédure d'attribution des moyens la participation des professeurs de collège.

Le Ministère, se doit de trancher de manière non ambiguë.

*Proposition 5 : Adopter la procédure envisagée par l'académie de Montpellier. Dans ses projets, cette académie s'inscrit dans la seconde perspective. Les moyens en postes des trois catégories sont ajustés en conséquence, ce qui bien entendu suppose des transformations de postes de PLP et d'enseignants spécialisés en postes de certifiés. Les transferts et l'unification de la gestion qui en découleraient seraient facilités si les enseignants spécialisés de SEGPA disposaient d'un statut de professeur du second degré. Cette dernière mesure permettrait en outre d'aligner l'horaire des enseignants spécialisés sur ceux des PLP, tout en permettant de contenir au sein du collège la question des horaires. Doter les collèges en heures postes pour les trois catégories d'enseignants permettraient d'établir une seule dotation globale horaire pour l'ensemble du collège, mettant fin à l'attribution de deux dotations séparées.*

Constat 6 : Les horaires hebdomadaires des élèves ont une amplitude excessive. Il en est de même pour les matières enseignées, qui varient en volume horaire de façon anormale par rapport aux fourchettes horaires, la situation n'étant pas forcément liée aux manques de moyens.

*Proposition 6 : Les correspondants académiques attacheront une attention particulière à l'harmonisation des horaires hebdomadaires et à la présence effective des enseignements obligatoires, auxquels ces élèves en grande difficulté ont autant droit que les autres élèves*

Constat 7 : Pendant les stages des élèves en entreprises, le service des enseignants se trouve de fait modifié. Le service est plus ou moins rigoureusement organisé durant ces périodes,

*Proposition 7 : Fixer des principes d'organisation à l'échelon national et demander aux établissements d'établir un tableau d'organisation du service des enseignants concernés de manière à en permettre le contrôle par les corps d'inspection.*

Constat 8 : Les directeurs adjoints de SEGPA n'assurent plus depuis de nombreuses années les 6 heures d'enseignement qu'ils doivent réglementairement assurer. Ils aspirent au statut d'adjoint à part entière et considéreraient l'exigence d'appliquer cette disposition comme une mesure discriminatoire à leur égard.

*Proposition 8 Il paraît impossible dans le contexte actuel d'imposer l'application de cette disposition de leur statut, même si leur charge est inégale selon la taille de la SEGPA.*

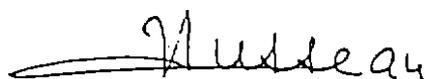
*L'octroi du statut d'adjoint à part entière comme ils le réclament supposerait un autre mode de recrutement dont le vivier deviendrait tout naturellement celui des personnels de direction. Cette mesure irait dans le sens du décloisonnement de la SEGPA. Elle présente néanmoins le risque d'une banalisation complète. On peut donc se demander s'il n'est pas prématuré de la mettre en œuvre. C'est une question à étudier.*

Constat 9 : La volonté d'aligner progressivement les élèves de SEGPA sur les autres élèves a conduit à mettre en place les trois cycles et à prendre en compte les programmes de collège. Les enseignants se trouvent donc placés devant une tâche d'adaptation des programmes et des progressions difficiles à mettre en place. Il convient de les aider.

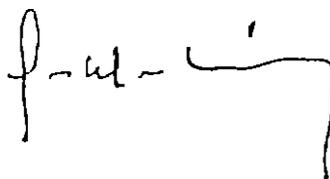
*Proposition 9 : Sous la responsabilité de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, les inspecteurs territoriaux veilleront à l'élaboration des outils nécessaires en lien avec les enseignants. La réflexion doit être menée sur les acquis fondamentaux nécessaires, les programmations annuelles et le matériel didactique.*

Constat 10 : Les horaires hebdomadaires des élèves ont une amplitude excessive. Il en est de même pour les matières enseignées, qui varient en volume horaire de façon anormale par rapport aux fourchettes horaires, la situation n'étant pas forcément liée aux manques de moyens.

Proposition 10 : Les correspondants académiques *attacheront* une *attention* particulière à *l'harmonisation des horaires hebdomadaires et à la présence effective des enseignements obligatoires*, auxquels ces élèves en grande *difficulté* ont autant droit que les autres élèves.



Joëlle DUSSEAU



Yves MOULIN



Jean-Pierre LEVEQUE



Jacques SENECAAT

## **ANNEXES**

*Ministère de l'Éducation nationale  
de la recherche et de la technologie*

Annexe 1

*La Ministre déléguée  
chargée de l'Enseignement scolaire*

Paris, le 3 Février 2000

Le service public d'éducation s'honore autant par l'excellence des résultats de ses meilleurs élèves que par les efforts qu'il consacre à la réduction des inégalités qui menacent les élèves les plus en difficulté.

Les S.E.S., puis les S.E.G.P.A. ont permis d'apporter au sein des collèges des réponses adaptées aux besoins d'élèves issus de l'école primaire dans une situation de grande difficulté. Mais la place de ces sections et leurs missions ont nécessairement évolué au cours des décennies ainsi que les caractéristiques du public qu'elles accueillent.

Des orientations importantes ont déjà été indiquées, tant dans le domaine des pratiques pédagogiques que pour ce qui concerne la préparation à l'emploi dans une circulaire et une note de service du 19 juin 1998.

Ces évolutions se traduisent cependant par une très grande diversité des situations.

C'est pourquoi je souhaite que l'Inspection générale de l'Éducation nationale et l'Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche dressent un état des lieux des S.E.G.P.A. Cette étude devra :

- examiner les procédures d'affectation en S.E.G.P.A. par les C.C.S.D. afin d'identifier les dérives éventuelles concernant les critères d'admission,
- décrire avec précision ce que sont aujourd'hui les activités des élèves de S.E.G.P.A. à tous les niveaux de leur scolarité et les horaires d'enseignement qui leur sont effectivement appliqués.
- constater le nombre et la durée des stages en entreprise ainsi que les activités des enseignants lorsqu'ils ont lieu,
- établir une carte d'implantation des S.E.G.P.A. sur l'ensemble du territoire.

Elle devra également donner une vision complète des fonctions et des actions des personnels intervenant en S.E.G.P.A. à quelque catégorie qu'ils appartiennent. La complémentarité de leurs interventions et les schémas d'organisation de leurs rôles respectifs seront mis en évidence. La place des directeurs adjoints de S.E.G.P.A. devra également être étudiée.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir me proposer l'Inspecteur général susceptible de réaliser cette étude.

  
Ségolène Royal

Effectifs des SEGPA  
Rapport cinquième sur sixième et rapport quatrième sur sixième

Académie	Rapport 5ème/6 <sup>ème</sup>	Rapport 4ème/6 <sup>ème</sup>	Observations
Aix-Marseille	119%	110%	
Amiens	117%	133,5%	
Besançon	115,1%	139,4%	
Bordeaux	126,1%	134,4%	
Caen	113,5%	111,4%	
Clermont-Ferrand	113,9%	112,2%	
Corse	111,6%	109,3%	
Créteil	102,3%	108,9%	
Dijon	121,4%	134,1%	
Grenoble	123,3%	145,5%	Taux de réorientation le plus élevé
Guadeloupe	108,3%	130,3%	
Guyane			
Lille	107,6%	110,3%	
Limoges	113,1%	119,1%	
Lyons	116,6%	117,7%	
Martinique	105,2%	104,9%	
Montpellier	111,5%	119,5%	
Nancy-Metz	116,1%	117,8%	
Nantes	104,6%	110,7%	
Nice	120,7%	130,5%	
Orléans-Tours	116,8%	119,4%	
Paris	107,6%	106,9%	
Poitiers	106,8%	108,7%	
Reims	115%	110%	
Rennes	129,8%	138,3%	
Réunion	98%	123,4%	
Rouen	107,3%	0,99%	Taux de réorientation le plus faible
Strasbourg	102,4%	138,3%	
Toulouse	117,6%	130,1%	
Versailles	108,8%	117,7%	
<b>Moyenne nationale</b>	<b>112,6%</b>	<b>121,1%</b>	

Source : DESCO (public Année 1999-2000)

# SYNTHESE DE PÂQUES

Annexe 3

Jeu. 27 Avril 2000 ; Ven. 28

Après les conseils de classe,

-Sauf les secondes, toutes les classes sont passées. Le bilan a été joint aux bulletins trimestriels, sauf les qualifiants qui n'ont pas eu de bulletins trimestriels, il faudrait vérifier que tous ont eu un rapport de stage et surtout l'on fait signer et mis dans le classeur. Les doubles sont dans les classeurs de suivi. N'oubliez pas d'inscrire au fur et à mesure les différents faits divers.

Préparations L.P ou F.Q ou C.F.A :

Faisons le point :

- Pour mi-mai prévoir les dossiers C.C.S.D sortie ou non du système pour une orientation en Préparation de C.A.P. : - en L.P.

- en C.F.A + artisan qui aurait signé un contrat d'apprentissage

- en Formation Qualifiante de SEGPA

: LP en PVR

: en attente médicale

: FQ ou LP privé

: FQ mais plutôt C.F.A

: LP

: LP Carrelage

: FQ

: FQ avec C.F.A

: FQ en PVR à Anatole

: LP en PVR

L'avis de la COOP est déterminant et permet de confirmer nos impressions

Il faut rédiger les bilans scolaires sur la page du livret de compétence

Rendez-vous est pris le Mardi 16 mai avec le Dr pour les dossiers médicaux, surtout les contre-indications style Barbe Kelly...

Il faudra distribuer aux familles les demanda sur le formulaire LP afin de justifier la feuille sociale. prévoir une réunion avec les familles de 4<sup>o</sup> + 3<sup>o</sup> + FQ puis une autre avec les 6<sup>o</sup> + 5<sup>o</sup> ou autre organisation ; voir...

Quand??? **Tout doit être prêt pour le 06/05/2000**

Rappel : Défilé des voitures anciennes : Dimanche 21 mai 2000 vers 10h30

"La lumière du Siècle" sur le stade : Vendredi 25 et samedi 26 de 21 h à 24h : Combien de places à réserver ?? pour admirer les costumes de Mr et les décors de Monsieur dont l'arbre et les flambeaux, les arches

**RENTREE 2000, Réfléchir pour jeudi prochain...**

révoir l'organisation souhaitée pour septembre : Anglais 2h pour tous ( )solde de son horaire avec les FQ voir mais prévoir puisque les 6<sup>o</sup>/5<sup>o</sup> doivent travailler de concert avec l'UPI... Qui prendra ce niveau ?? Pensez que l'horaire des PLP passe à 21h donc 2h de techno dans ces classes. Les HSA : 6h d'EPS pour les FQ et 3<sup>o</sup> + 3h de hysique + 2h de technologie. Nous en rediscuterons jeudi en notant les désirs de chacun et les projets.

# Synthèse de mars

## OPERATIONS PORTES OUVERTES

Mécanique agencement ...	17/18
Bâtiment	24/25 Mars
Centre H.F.I., vente entretien	Attendez
111 A, ...	111 A, ...
que : M.H.L., métallerie annexe du ... H.F.	111 A, ...
Bâtiment	Téléphone

## STAGES - SORTIES - C.F.G. - LE POINT...

### SORTIES :

**Mardi :** Apprentissage avec les mairies de ...  
Inscrire les intéressés dans les cases et aller voir avec un groupe à la salle Baron, mardi de 13h30 à 15h30. Madame D'... Mes- sie... avec 4° et 3° pour les C.F.A.

**Jedi :** Portes Ouvertes à la chambre des métiers, prévoir AFOBAT rue V. pour les métiers du bâtiment avec les intéressés par les contrats d'apprentissage BATIMENT

Mais ATTENTION, ne pas oublier les incidents sur le trajet et au cinéma, ce n'est pas si loin, il y a eu aussi la salle de sport. Toujours pour des problèmes sans rime ni raison en apparence... Pour l'instant les stages sont suspendus pour les 3° : trop risqué mais on peut l'envisager pour certains ou certaines avec conditions. A VOUS DE JUGER ...

### C.F.G. :

le mardi 6 juin avec ... et E, dans les mêmes conditions que l'an dernier, dans les ateliers, accès par le parking et repas ensemble à partir de 14h30 à voir avec ... pour le. ... Prévoir un contrôle bilan fin mars pour encourager un peu ... et évalua...

Pour ceux qui n'auront pas eu de stages, il pourra être présenté les chantiers et les travaux d'atelier comme les costumes ...

Possibilité du classeur de techno mais avec illustrations photos à faire en vie-pratique FRANCAIS

Passage du correspondant journal ce vendre-



C'est l'PRINTEMPS ...

### TEXTES RAPPEL :

Texte pour le départ à la retraite.

Enquête : sortie de FQ2 /1999, CAP. autres...

Enquête: Utilisation des livrets de compétences... à remplir

Vérification des cartes de bus transpôle et prise en charge, nouvelle prévision.

Qui doit refaire une demande ? Qui aura sa carte automatiquement ?

Notation et demande de vœux des Maîtres auxiliaires.

De 6 au 24 Mars serveur ouvert

Mais n'attendez pas, il faut attendre l'accusé de réception

pour donner la notation et l'avk et retourne, le tout pendant les vacances de Pâques

GREVE GENERALE ce jeudi

Peut-être à prévenir vos élèves, merci

## REUNIONS - CONSEILS DE CLASSE

### Conseil de classe

4° : jeudi 23 mars avec Mr L

6°/5° : Vendredi 24 avec Mme C

3°/F.Q : Jeudi 30 avec ??? Pour les F.Q rapport de stage et lettre explicative sur les évaluations et le déroulement de la dernière COMEVA pour la délivrance des C.A.P.

Prévoir la réunion Parents profs dès le retour des vacances de Pâques pour les orientations définitives certainement à demander pour début mai avec les 3°/F.Q. Les autres classes à prévoir en mai... un jeudi soir

Pas de nouvelles pour les inspections de mars et le temps passe... les vacances débutent le 07/04

### A LIRE : Faire circuler...

Dossier OCCE : Animation et Education Agie avant qu'ils ne décrochent...

1 poste s'ouvre à ... 1, appel d'offre Lettre des enseignants, ECOLE les nouveaux programmes ... la Grève...

Passage des anciens suite aux grèves de L.P avec leur bulletins trimestriels : C'est drôlement positif et encourageant de constater que tous s'en sortent pas trop mal... mais à certains il manque analyse de textes, réflexion actualités, faut-il revoir pour certains la PROJETS INDIVIDUELS ... existent-ils vraiment ?

Il faut réfléchir à l'organisations des classes l'an prochain. Qui prend quel niveau ???

pour la vie de tous les jours ...

dans la Classe, dans la Cour, dans et hors du lycée ...

Je m'ENGAGE à RESPECTER ces consignes discutées ENSEMBLE, j'applique le règlement, j'aide à le faire respecter par TOUS ....

JE VOUDRAIS	JE DOIS	J'ASSUME LA SANCTION
Ne pas me faire crier dessus en arrivant le matin...	rentrer dans la cour sans passer par les ateliers, les pelouses... prendre les cahiers de classe et aller me ranger à la sonnerie, derrière le trait... faire remplir les billets 'd'absences ou de retard et passer au bureau des 'surveillants avant l'heure...	les minutes de cours perdues seront rattrapées, pendant les récréations avec travail en salle de techno ou en fêtemie quand c'est possible
Ne pas me faire traiter clans la cour, ni menacer, ni punir pour rien	fermer la bouche aux insultes: Caravane, Canette, Ours en -peluche ou pire... arrêter de jouer les gros bras... de faire l'intéressant devant les groupes...	je copie deux ou trois phrases plusieurs fois... je ramasse les papiers à la cantine, cela m'évitera de faire des bêtises dans la cour ...
Ne pas payer pour les autres dans les suppressions de sortie d'E.P.S...	calmer les esprits au lieu d'attiser les bagarres de mots ou de poings. ne plus circuler dans les couloirs, demander à aller aux toilettes...	verbe à conjuguer: traiter un problème, insulter, menacer à faire pendant les récréations Tout élève pris dans les couloirs ou dans un bâtiment qui n'est pas le sien sera exclu. .. Les toilettes seront fermées en dehors des heures de récréation il faudra aller demander la clé aux surveillants avec le chef de classe
Essayer d'arrêter de faire le con dans le bus	monter calmement, m'asseoir et surtout ME TAIRE, ne pas me battre ou agacer les autres...	Le bus de ramassage ne voudra plus prendre GÉRNEZ-RIEUX, vous devrez trouver un moyen Transpole ou à pieds.. Vous avez GAGNE
Avoir mon matériel, dans ma serviette sans toujours se le faire voler ou casser....	ranger ma serviette dans les réserves des surveillants et ne plus la laisser dans quelle salle ou bâtiment. Le mieux est de la garder sur son dos comme tout le monde	Tout élève pris ou dénoncé pour vol devra rembourser et sera exclu.. Toute menaces, insultes graves dans et hors collège seront sanctionnées et signalées dans les FAITS DE VOLEN
Prévenir ma famille de ce et ne va pas à l'école	tenir à jour le carnet de correspondance, tous les jours classe ou atelier je DOIS l'avoir avec moi et faire remplir les billets	les exercices supplémentaires et les retenues vous rappelleront de mettre à jour le carnet

SIGNATURE DE L'ELEVE

SIGNATURE DES FAMILLES

## RAPPORT D'ACTIVITES DE MAI 2000

Le Directeur adjoint, responsable de la SEGPA, est, sous l'autorité du principal, associé à la marche de l'établissement. Voici donc un relevé d'activités du mois de Mai afin d'illustrer l'application de la circulaire de 96.

\* Réunion hebdomadaire de l'équipe de direction : qui permet de gérer les problèmes d'informations

- communication : les réunions extérieures de chacun, échange de dates, compte-rendu de réunion...

Prévision de la commission permanente en vue du CA de Juin

- gestion : information de stages élèves pour remise d'ordre organisation des chantiers de mai-juin dans l'établissement (cage d'escaliers)

Calendrier des sorties élèves pour la demi-pension

Organisation des services de vacances : Atos, permanences direction

- vie scolaire : organisation mise au point des documents de réinscription, documents de rentrée: **cahiers** (appel, textes) officiels, cartes de sortie, de F.S.E organisation de la réception : parents **nouveaux** inscrits, visite de l'établissement, **film** sur la "vie au collège"...
- organisation des inscriptions des "nouveaux" en Segpa, réception des familles individuellement pour dossier d'entrée...

\* Travail quotidien auprès des élèves :

- Appel quotidien, vérifications et suivi des absences, rappel aux familles
- Organisation des seconds souhaits d'orientation "issus de troisièmes" Constitution des dossiers C.C.S.D
- Organisation du C.F.G pour les 3 collèges du réseau Ronchin-Lesquin Mise à jour du dossier de stage ou de chantier, complément de photos...
- Participation aux travaux d'atelier pour "Lumières du Siècle" spectacle des 26 et 27 mai pour lequel des costumes, des maquettes, des conseils... ont été demandés
- **Rédaction** des bulletins d'objets confectionnés avec bons de sorties, ordre de commandes en techno pour les 3<sup>e</sup> et F.Q Mise à jour des fiches de stocks...
- **Information** classe par classe : dossier de réinscription, demandes de bourses, demande d'aide du Conseil Général, liste des fournitures, règlement intérieur à remodeler pour tous avec leurs mots, leurs souhaits, leurs obligations

\* Relations avec les familles des élèves :

- Courrier échangé avec les familles en sus des coups de téléphone : absences, avertissements
- Réunion parents de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> (de 17h à 20h) pour le bilan de l'année et les réinscriptions à venir; Organisation nouvelle année scolaire : liste de fournitures, aides pouvant être apportées, nouvelle assistante sociale, médecin scolaire ...
- Réunion parents de 4<sup>e</sup> / 3<sup>e</sup> / F.Q pour l'orientation (de 17h à 20h). Dossier de C.C.S.D, demande de 3<sup>e</sup> **pré-professionnelle**, entrée en L.P en Formation Qualifiante, démarches explications en concert avec la conseillère d'orientation, de l'infirmière donc toute l'équipe éducative et dans les mêmes créneaux que les autres 3<sup>e</sup> (Collège)
- Préparation des conseils de classes avec les représentants de l'association de parents et les délégués

\* Relations avec l'équipe enseignante :

Le mois de Mai est fort chargé en réunions de toutes sortes et je m'efforce d'en faire une synthèse aussi fidèle que possible à l'équipe afin de m'en servir comme base de discussion en synthèse et coordination même les "synthèses-élèves" occupent l'essentiel des temps de réunion prévus en cette période, je donne très souvent un compte-rendu écrit à tous.

Nous passons en synthèse, en priorité, les cas qui se posent au fur et à mesure des besoins, mais aussi un compte-rendu lors d'une visite d'inspecteur, un petit commentaire sur une journée pédagogique à laquelle l'un ou l'autre a eu l'occasion d'assister. Tout peut servir de base de réflexion ou de discussion pour mettre en forme notre projet 2000~2001. Les groupes changent, tout bouge... Les heures de réunion ont été d'un commun accord placées de 12h30 à 13h30 les jeudi et vendredi pour éviter de faire revenir nos collègues PLP habitant Yri patientent en moyenne deux heures afin de cadrer l'emploi du temps.

\*Calendrier du mois de mai 2000:

- 4 mai : harmonisation des classes 2000, nouveaux 6°, les F.Q ??

Comment faire pour un soutien plus approfondi en lecture, QUI fera QUOI ?

Nouvelle répartition horaire ...

- 5 mai : organisations des chantiers "Maçonnerie Attiches" et "Peinture escalier 3"

Qui participe ! Pourquoi? demande de transport, essai porte de Douai..

Sortie à la Villette du niveau 4° : repas ...

Stages de 3" à valider pour le C.F.G du 09/05 au 02/06 : Nejjar (vente) voir pour Klein, Vienne...

- 9 mai : inspection de Monsieur T. (I.E. T) pour la titularisation d'un P.L.P

Compte-rendu à 16h pour tous avec documents et tableau donné.

- 11 mai : Compte-rendu des résultats des tests collectifs 3°, commentaire sur F.Q ou L.P avec la Conseillère d'orientation, en prévision de la réunion de parents du mardi 16 mai

- 12 mai : lecture de l'enquête sur les horaires (I.A 62 : Madame ...) et préparation de la visite de l'I.G, prévision du cadre horaire : table ronde ? discours sur les structures ? à voir

- 18 mai : compte-rendu des réunions parents et préparation de la rentrée 2000; les impératifs en vue des affectations C.C.S.D, les classes, répartition des 21h et des 23h...

- 19 mai : visite de l'IGEN, calcul du coût de la structure, répartition horaire souple du système, attention aux dérives... justification synthèse et coordination... globalisation des heures ateliers / stages : chantier salle des profs ;

- 24 mai : Colloque national air C. à Cronstadt : les adaptations à promouvoir dans la mise en oeuvre des enseignements proposés en SEGPA / EREA. Très intéressant, dans l'air du temps. à discuter ensemble dès que possible pour les prévisions "matières enseignées".

- 25 mai : prévision de structure rentrée 2000, organisation prévue avant l'ASSEMBLEE GENERALE avec l'ensemble du collège à 14h : liste de matériel, cartes, cahier, règlement intérieur, cahier de suivi, communications avec les familles, bulletins sanctions, manuels scolaires

- 26 mai : synthèse de Billet : aménagement du projet d'intégration en F.Q avec l'institutrice du foyer, l'éducatrice... surtout après leur déménagement à.

- soir : 22h30 "Les lumières de l'an 2000" après le défilé des "2000 véhicules" le 21 dernier.

- 27 mai : invitation des parents des nouveaux 64.. projection du film, visite guidée et commentée de l'établissement.

- 29 mai : Réunion des directeurs de SEGPA, mise au point rentrée 2000, évaluation 6°,

- 30 mai : C.C.S.D affectation en préparation du C.A.P. soit L.P soit F.Q soit Apprentissage

Toutes ces réunions de travail ne préparant que la suite et fin d'année avec :

- 2 juin : commission permanente

- 6 juin : conseil d'administration

Journée du C.F.G pour les trois SEGPA du réseau et les élèves du Collège ...

- 8 et 9 juin : réception des nouveaux parents pour les inscriptions (20 minutes par famille environ)

- 13 juin : passage des dernières C. puisque les F.Q. I ne sont plus en contrôle continu.

- du 13 au 16 juin : Conseils de classes pour bilans et expéditions des derniers bulletins trimestriels ...

## Collectif académique des directeurs de SEGPA De la région Languedoc-Roussillon

---

Le collectif académique des directeurs de SEGPA réuni le 10 Mai 7000 à Narbonne, a discuté de l'enquête que chacun a reçue.

- Les directeurs présents s'étonnent d'avoir à renseigner des tableaux pour lesquels les informations sont déjà en possession de chaque académie et du rectorat.
- Ils ont été choqués de voir apparaître une question sur le rôle et les activités du directeur de la SEGPA. Chacun a bénéficié d'une formation nationale d'un an et se réfère aux compétences définies par le BO du 9 Février 1995.  
Depuis la circulaire de 96 qui prône l'intégration, ce rôle s'est élargi et le directeur participe au sein de l'équipe de direction à la nécessaire évolution des collèges.  
Dans ce cadre-là, il semble hors de propos de voir réapparaître 6 heures d'enseignement.
- Ils estiment que l'administration a suffisamment d'éléments en sa possession pour savoir que le problème essentiel de la SEGPA est aujourd'hui la finalité de la structure et l'absence de moyens.
- Ils regrettent profondément qu'on ait cassé la dimension professionnelle de la structure sans en avoir envisagé les conséquences, On a ainsi privé de sens la formation en SEGPA.
- Ils pensent que la transformation des SEGPA doit passer par la prise en compte de la réalité du terrain et la spécificité de chaque bassin de formation.

(Extrait)

## Document N° VI à renseigner par le directeur-adjoint de la SÈGPA

Collège de :  
Académie de :

Enseignements

Horaires effectifs assurés par niveau et par discipline

	6ème	5ème	4ème	3ème	FQ1	FQ2
Français	8.00	7.00	4.00	5.00	4.00	5.00
Histoire- Géographie	2.00	2.00				
Langue vivante	1.00	1.00	1.00			1.00
Total	11.00	10.00	5.00	5.00	4.00	6.00
Mathématiques	7.00	8.00	4.00	4.00	5.00	4.00
Physique		1.00			2.00	2.00
biologie	1.00	1.00	1.00			
Total	8.00	10.00	5.00	4.00	7.00	
Arts	1.00	1.00				
EPS	4.00	3.00	2.00		2.00	2.00
Total	5.00	4.00	2.00			
Technologie		1.00				
Formation professionnelle			12.00	12.00	14.00	14.00
Total	24.00	25.00	24.00			
Vie sociale et professionnelle				3.00	2.00	3.00
				24.00	22.00	31.00

## Annexe 9

Document N° VI à renseigner par le directeur-adjoint de la SEGPA

Collège de :

Académie de :

Enseignements

Horaires effectifs assurés par niveau et par discipline

	2ème	3ème	4ème	3ème	FQ1	FQ2
Français	6	6	3	3	2,5	4
Histoire- Géographie	2	2	/	/	/	/
Langue vivante	/	/	/	/	/	/
Total	8	8	3	3	2,5	4
Mathématiques	6	6	3	3	4	4
Physique	/	/	/	/	1	1
biologie	1	1	/	/	/	/
Total	7	7	3	3	5	5
Arts	2	2	1	1	1	2
EPS	4	4	3	3	1,5	3
Total	6	6	3	3	2,5	2
Technologie	2	2	2	1	1	1
Formation professionnelle	/	/	1,5	1,5	1,5	1,5
Total	2	2	1,5	1,5	1,5	1,5
Vie sociale et professionnelle	1	1	1	1	1	2